



UnB

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

**A CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A RODA DE CONVERSA COMO
ESPAÇO/TEMPO DE INFÂNCIA, CRIAÇÃO E EXPERIÊNCIA**

Regina Jodely Rodrigues Campos Aguiar

Brasília, março de 2020



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

**A CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A RODA DE CONVERSA COMO
ESPAÇO/TEMPO DE INFÂNCIA, CRIAÇÃO E EXPERIÊNCIA**

Regina Jodely Rodrigues Campos Aguiar

**Dissertação apresentada ao Instituto de
Psicologia da Universidade de Brasília, como
requisito parcial à obtenção do título de Mestre
em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, na
área de concentração Desenvolvimento Humano
e Educação.**

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. LÚCIA HELENA CAVASIN ZABOTTO PULINO

Brasília, março de 2020

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

RA282c Rodrigues Campos Aguiar, Regina Jodely
A criança na Educação Infantil: A Roda de Conversa como
espaço/tempo de infância, criação e experiência. / Regina
Jodely Rodrigues Campos Aguiar; orientador Lúcia Helena
Cavasin Zabotto Pulino. -- Brasília, 2020.
161 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Processos de
Desenvolvimento Humano e Saúde) -- Universidade de Brasília,
2020.

1. Psicologia. 2. Educação. 3. Infância. 4. Roda de
Conversa. I. Cavasin Zabotto Pulino, Lúcia Helena, orient.
II. Título.

Esta pesquisa recebeu os seguintes apoios institucionais:

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF/EAPE) por meio do afastamento remunerado para estudos. (DODF 25/02/2019, Processo nº 00080-00199626/2018-11).

Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília por meio de aprovação do Projeto de Pesquisa. (CAAE: 15031419.5.0000.5540; N° do Parecer: 3.498.616).



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

Dissertação de Mestrado aprovada pela seguinte banca examinadora:

Prof^ª. Dra. Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino – Presidente
PGPDE – Departamento PED/ Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília – Brasil

Prof^ª. Dra. Regina Lúcia Sucupira Pedroza – Membro interno
PGPDE – Departamento PED/ Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília – Brasil

Prof^ª. Dra. Fátima Lucília Vidal Rodrigues – Membro externo
Departamento TEF/ Faculdade de Educação – Universidade de Brasília

Prof^ª. Dra. Maria Alexandra Militão Rodrigues – Membro externo (suplente)
Departamento MCT/ Faculdade de Educação – Universidade de Brasília

Aos meus amores: Silvio e Sofia que tanto me compreenderam, acompanharam e deram colo. Vocês sonharam comigo, por isso essa realização é nossa. Eu os amo, profundamente e infinitamente...

Agradecimentos

“Não é sobre chegar no topo do mundo e saber que venceu

É sobre escalar e sentir que o caminho te fortaleceu

É sobre ser abrigo e também ter morada em outros corações

E assim ter amigos contigo em todas as situações.¹”

É chegada a hora em que parece passar um filme em minha mente sobre todo percurso feito até aqui e não haveria uma trilha sonora mais perfeita que a do trecho escolhido como epígrafe, que reconhece os ganhos da escalada e percebe que este trajeto, embora muitas vezes pareça, nunca fazemos sozinhos. Por isso, minha eterna gratidão aos que me acompanharam de perto ou de longe e que, sobretudo acreditaram em mim:

A Deus, que me deu o dom da vida, que me alimenta todos os dias com seu amor e que realiza em minha história sonhos bem maiores que os meus e à Nossa Senhora, minha mãe e mestra. Aos meus pais Antonio e Maria, os primeiros a se orgulharem da filha que desde pequenina os inquietava com o gosto pelos estudos. Vocês são a minha base de amor, honestidade, caráter e sobretudo de persistência dos sonhos. Mamãe, minha primeira educadora, eu sei que este mestrado já tinha sido gerado em seu coração há muito tempo.

Ao meu esposo Sílvio, meu companheiro de todas as horas, que não mediu esforços para estar ao meu lado a cada minuto, que juntamente comigo perdeu horas de sono, enfrentou inúmeros engarrafamentos e enxugou minhas lágrimas me encorajando quando eu pensei que não seria possível. Gratidão, meu amor, pela espera paciente nos corredores do ICC-Sul durante o período do meu estágio docente, para que nossa filha não perdesse o momento precioso da amamentação.

À minha amada filha Sofia. Seu nome não poderia ser mais perfeito: Do grego, *Sabedoria*, você chegou juntinho com a aprovação do mestrado e veio me ensinar a ser mãe, me mostrar que sou capaz de amar além das minhas forças. Filha querida, você veio reavivar a minha infância e iluminar os meus dias todas as manhãs com seu sorriso.

À minha irmã Leila, a primeira a acreditar que a Universidade de Brasília seria uma realidade possível e que estava mais perto do que eu imaginava. Obrigada por todo incentivo e pela divulgação da Especialização que cursei. Agradeço ao meu cunhado Júnior pelo apoio de irmão e à minha sobrinha Gabriela, modelo de superação, que com sua doçura, determinação e jeito único de ser, me incentiva a buscar conhecimentos sobre o desenvolvimento humano.

1 – Trecho da música Trem Bala, de autoria de Ana Vilela (<https://www.letras.mus.br/>, recuperado em 05 de dezembro de 2019).

Aos familiares da família Feitosa, em especial, meus avós Raimundo (*in memorian*) e Leonízia, que inconscientemente, fomentaram em mim o gosto pela escuta quando me contavam algo de nossa origem cearense. Aos meus tios, tias, primos, primas, padrinhos e afilhados e aqui destaco os cuidados dos queridos que estiveram ainda mais perto e que sempre incentivaram meus estudos: Luíza, Paloma, Zezinho, Adriano e Nair. Aos caríssimos familiares da família Aguiar que me acolheram e apoiaram.

À minha querida orientadora Professora Dra. Lúcia Pulino que me acolheu desde sempre, tornou-se amiga e “avó acadêmica” da Sofia. Muito mais do que orientar minha pesquisa, você me ensinou a arte de ouvir o outro, de abrir-se ao novo, de respeitar minha temporalidade *aiônica* e que mesmo sendo tão grande tem a humildade de enxergar os detalhes do humano e as nuances que a condição de infância nos traz. Agradeço por me aceitar no Programa e sobretudo por acreditar em mim, em minhas ideias e projetos possibilitando que se tornassem nossos.

À estimada Professora Dra. Regina Pedroza, que também acolheu não só a mim, mas à minha família, que acompanhou a minha gestação tornando-se também a segunda “avó acadêmica” da minha filha. Nossas aulas e “não aulas” foram riquíssimas e muito acrescentaram neste processo de pesquisa. Obrigada por aceitar fazer parte dessa banca.

Às Professoras Alexandra e Fátima por aceitarem compor essa banca e trazerem seus conhecimentos e reflexões de forma tão sábia e gentil.

Agradeço a todos que contribuíram em minha formação profissional e acadêmica: aos professores e professoras de todas as Instituições de Ensino onde estudei, aos amigos espalhados pelas escolas públicas e particulares onde trabalhei, principalmente aos professores da Secretaria de Educação. Não posso ser injusta e citar nomes porque vocês são numerosos, mas cada um e cada uma colaborou para que eu fosse me constituindo como profissional e como pessoa. Aos meus estudantes: crianças, adolescentes e adultos que tanto me ensinaram em nossas aulas. Destaco aqui minhas amadas crianças da Educação Infantil as quais tenho dedicado muitos desses anos de docência. Vocês sempre me surpreendem!

Aos amigos que a Universidade me trouxe, que foram companheiros preocupando-se comigo e tornando esse caminho mais leve. Nossas discussões, cafés, chimarrões, almoços e conversas foram preciosos, gratidão aos amigos do Laboratório Ágora Psychè, da Faculdade de Educação, às minhas queridas companheiras de orientação do nosso grupo *Hablando com Lúcia*, especialmente à amiga Elen Alves pelo cuidado e atenção constantes, à Lígia Libâneo pela presteza e Glenda Rosa por ser inspiração em meu percurso. Aos amigos que conheci nas disciplinas ofertadas; destaco aqui os queridos que me auxiliaram muito nesse processo, que cuidaram de mim com carinho e me ajudaram quando precisei: Mozaniel Mendes, Rafaella Eloy, Márcia Denise, Marcela Moraes, Karin Calazans, Andressa Queiroz, Ana Luíza Faria, Ivete Manguiera, Ismênia Coelho e Luciana Dantas.

Ao grupo de mulheres que me acompanhou e fortaleceu desde quando eu ainda não fazia parte do programa, amigas, com vocês me senti uma superpoderosa: À Margaret da Conceição, minha “irmã acadêmica”, obrigada pela companhia, por nossas longas conversas, orações e mais belas palavras de encorajamento em nossas tardes de ida e volta à UnB. À Juliana Telles que me acompanhou durante toda caminhada com seu abraço, sorriso, leitura e principalmente escuta. À Fernanda Oliveira pelo companheirismo, conselhos, partilhas, afeto e por todo processo que vivemos juntas, à Sônia Prado, pelas aprendizagens, carinho e cuidado e à Vilma Vale pelas informações e novidades aos meus estudos.

Às professoras do programa as quais tive a honra de ser aluna: Maria Cláudia Lopes, Sandra Ferraz, Fabícia Borges e Maristela Rossato, à professora Lídia Bueno da Faculdade de Educação, aos queridos professores do grupo Caminhantes, que me trouxeram ricas aprendizagens: Jordi Garcia, Gabriela Mieto e Silvine Barbatto e aos professores que não só me auxiliaram com suas produções mas que prontamente responderam às minhas solicitações de referências bibliográficas que enriqueceram a pesquisa: Jader Janer, Walter Kohan e Zoia Prestes.

Ao Comitê de Ética da Universidade de Brasília, na pessoa da coordenadora Érica Quinágua e demais funcionários e à Secretaria do Programa de Psicologia do Desenvolvimento Humano e Escolar nas pessoas da Maria e Tiago. Aos estudantes e monitoras Letícia e Camila da disciplina de estágio docente *Tópicos em Psicologia*, que ministrei com a Professora Lúcia no segundo semestre de 2018; nossas discussões acerca da Psicologia do Desenvolvimento, Educação, Direitos Humanos e Diversidade foram únicas!

À Secretaria de Educação que me possibilitou o afastamento remunerado para estudos no último ano, à EAPE pela autorização para realizar a pesquisa e à Coordenação Regional de Ensino do Gama, que sempre acolheu minhas contribuições profissionais e onde atualmente atuo como professora. Às Instituições de Ensino que me receberam tão bem durante a pesquisa: À Associação Vivendo e Aprendendo em uma visita técnica e à escola em que realizei a pesquisa, às prezadas gestoras e coordenadora que me receberam cordialmente e especialmente às professoras, que aceitaram participar da pesquisa, se colocaram à disposição para as entrevistas e rodas, inclusive em seus contraturnos e às crianças que me acolheram com alegria e afeto tornando este sonho possível.

“Uma das questões mais importantes da psicologia e da pedagogia infantil é a da criação na infância.”

Lev Semionovitch Vigotski

Resumo

Aguiar, Regina Jodely Rodrigues Campos. (2020). *A Criança Na Educação Infantil: A Roda De Conversa Como Espaço/Tempo De Infância, Criação E Experiência* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília – UnB, Brasília, DF, Brasil

A presente pesquisa investigou a roda de conversa na educação infantil como contexto de desenvolvimento e educação. Partindo da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano de Lev Semionovitch Vigotski e da psicogênese da pessoa completa de Henri Wallon, ambas apoiadas no Materialismo Histórico – Dialético marxista, das concepções de Paulo Freire sobre educação, do pensamento e experiência de Walter Benjamin e dos estudos contemporâneos de Walter O. Kohan, Jorge Larrosa, Lúcia Pulino e Jader Lopes, esta dissertação teve como objetivo: Compreender a Roda de Educação Infantil como espaço/tempo de acolhimento da fala e das especificidades das crianças e da construção da relação professor-aluno. Assumindo a Roda como território fértil de interlocução e protagonismo infantil, a pesquisa foi realizada em uma escola pública de educação infantil do Distrito Federal. Seguindo a Metodologia Qualitativa, orientada pela própria teoria histórico-cultural foram realizados os seguintes procedimentos de construção de informações: a) Pesquisa documental, em que foi feita uma leitura cuidadosa e crítica dos documentos oficiais sobre a Educação Infantil em níveis Federal e Distrital e do Projeto Político Pedagógico da escola em que foi realizada a pesquisa; b) Sessões de observação participante; c) Realização de rodas de conversa com as crianças e professoras; d) Entrevistas Semiestruturadas com as professoras e coordenadora participante; e) Escrita de um diário de campo da pesquisadora com relatos e percepções. A análise das informações construídas, baseada referida perspectiva histórico-cultural, considerando a relação pesquisadora/participantes durante o processo de investigação, permitiu que se produzisse um conhecimento construtivo-interpretativo sobre o tema, tendo como fio condutor o objetivo da pesquisa por meio de análise de categorias. Tomando por base nosso principal objetivo, identificamos que a presente pesquisa nos proporcionou um olhar de como ocorre a relação das professoras e das crianças, evidenciando de forma recorrente a ótica adultocêntrica sobre a criança que é vista como um *ainda não*. A experiência vivenciada nas rodas propostas nos possibilitou visualizar a roda de conversa como um lugar de infância, de possibilidades e manifestação infantil e embora muitas vezes silenciadas ou cerceadas, as crianças subvertem essa ótica e demonstram suas ações criadoras, ratificando a ideia de que elas são seres de fala e que encontram-se em uma fase cheia de novidades. Diante disso, assumimos que a roda, vivida dentro da temporalidade *aiônica*, é um lugar fértil para o exercício do potencial criativo, um local de escuta, de encontro com o outro e de experiência do *devenir*.

Palavras-chave: Roda de conversa. Educação Infantil. Infância. Experiência. Aíon.

Abstract

Aguiar, Regina Jodely Rodrigues Campos. (2020). *A Criança Na Educação Infantil: A Roda De Conversa Como Espaço/Tempo De Infância, Criação E Experiência* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília – UnB, Brasília, DF, Brasil

This research has investigated the Circle Time in kindergarten as a context of development and education. Starting from Lev Semionovitch Vigotski's historical-cultural theory of human development and Henri Wallon's psychogenesis of the complete person, both supported by Marxist Historical Dialectic Materialism, Paulo Freire's conceptions of education, Walter Benjamin's thought and experience, and Walter O. Kohan, Jorge Larrosa, Lúcia Pulino and Jader Lopes's contemporary studies, this dissertation aimed at: Understanding the Circle Time of kindergarten as a space/time for welcoming speech and the specificities of children and building the teacher-student relationship. Assuming the Circle Time as a fertile territory of interlocution and protagonism for children, the research was carried out in a public school of kindergarten in the Distrito Federal. Following the Qualitative Methodology, guided by the historical-cultural theory itself, the following information construction procedures were carried out: a) Documentary research, in which a careful and critical reading of the official documents on Early Childhood Education at Federal and District levels and the Political Educational Project of the school where the research was carried out; b) Participant observation sessions; c) Carrying out Circle Times with children and teachers; d) Semi-structured interviews with the participating teachers and coordinator; e) Writing of a field diary of the researcher with reports and perceptions. The analysis of the constructed information, based on the aforementioned historical-cultural perspective, considering the researcher/participants relationship during the research process, allowed a constructive-interpretative knowledge on the theme to be produced, having as a common thread the objective of the research by means of category analysis. Based on our main objective, we identified that the present research provided us with a look at how the relationship between teachers and children occurs, showing in a recurrent way the adult-centered view of the child that is seen as *not yet one*. The experience lived in the proposed circles allowed us to visualize the circle time as a place of childhood, of possibilities and child manifestation and although many times silenced or restrained, children subvert this view and demonstrate their creative actions, ratifying the idea that they are beings of speech and that they are in a phase full of novelties. Faced with this, we assume that the Circle Time, lived in the *aionic* experience of time, is a fertile place for the exercise of creative potential, a place of listening, of encounter with others and of experience *of becoming*.

Keywords: Circle Time. Kindergarten. Childhood. Experience. Aión.

Sumário

Apresentação.....	15
Introdução.....	20
Estrutura da Dissertação.....	22
O Humano e a Infância.....	23
Perspectiva histórico-cultural: breve contextualização.....	24
Materialismo histórico dialético.....	28
Crianças e Infâncias.....	31
Aspectos históricos.....	31
A criança na Idade Média.....	32
A criança na Idade Moderna.....	33
Educação Infantil no Brasil – história e legislação.....	33
Crianças no Brasil Colônia.....	34
Contexto da infância e educação no Brasil nascente.....	35
O Brasil escravista e as crianças pequenas.....	36
A infância no Brasil no século XX.....	38
Reconhecimento da infância no Brasil.....	40
Políticas públicas para a educação infantil – a legislação brasileira.....	42
As primeiras leis de diretrizes e bases nacionais – LDB 4.024/61 e LDB 5.692/71 e a criança pequena.....	42
A Legislação nas décadas de 1980 e 1990 no Brasil: grandes marcos para a educação infantil.....	44
A Constituição de 1988 e a educação infantil.....	44
O Estatuto da criança e do adolescente e a criança de 0 a 6 anos.....	45
A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96.....	45
Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – 1998 (RCNEI).....	46
As Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil – 2010 (DCNEI).....	47
A Base Comum Curricular Nacional e a Educação Infantil – 2017.....	50
Nosso contexto do Distrito Federal.....	52
Currículo em Movimento – Educação Infantil – 2018.....	53
Plano Distrital de Educação.....	57

Desenvolvimento na Infância – Vigotski e Wallon.....	57
Concepções de Vigotski.....	57
Processo de internalização.....	58
O papel da brincadeira no desenvolvimento psíquico da criança.....	59
A teoria psicogenética de Henri Wallon.....	60
Contributos de Wallon para a educação.....	64
Concepções e Lugares de Infâncias.....	65
Entrar na Roda, entrar no mundo.....	67
O processo de tornar-se humano.....	67
Espaços e tempos escolares.....	72
A Roda de conversa no contexto da educação infantil.....	72
Objetivos.....	75
Objetivo geral.....	75
Objetivos específicos.....	75
Definição do problema.....	75
Metodologia Qualitativa.....	76
Escolha metodológica.....	76
Procedimentos metodológicos.....	78
A escolha do campo.....	78
Procedimentos éticos.....	79
Uma parada especial: visita técnica à associação Vivendo e Aprendendo.....	79
Observação na visita técnica.....	80
Obtenção dos termos.....	81
Contexto da pesquisa.....	82
Participantes da pesquisa.....	84
Instrumentos e materiais.....	84
Construção das informações.....	84
Procedimentos de Análise das Informações Construídas.....	86
Análise documental (Proposta Pedagógica).....	87
Análise do registro das observações.....	90
Resultado, análise e discussão das categorias.....	90
A roda na rotina escolar: olhando bem direitinho.....	91

Limitações da roda: relações de poder, o controle dos corpos e o silenciamento das vozes infantis.....	97
A supremacia do Chrónos e a necessidade da produção.....	100
A roda pedagógica: concepções docentes e o processo de tornar-se professora.....	103
Possibilidades da roda: a experiência aiônica.....	114
A criação, a arte e emoções emergidas na Roda: Uma subversão infantil.....	122
Considerações Finais.....	126
Referências.....	130
Anexos.....	140
Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Professores/as Participantes).....	141
Anexo B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Pais e/ou Responsáveis).....	143
Anexo C – Carta de Revisão Ética.....	145
Anexo D – Termo de Assentimento (Justificativa).....	147
Anexo E – Termo De Autorização Para Utilização De Imagem, Som e Voz Para Fins de Pesquisa (Professoras).....	148
Anexo F – Termo de Autorização Para Utilização de Imagem, Som e Voz Para Fins de Pesquisa (Pais e/ou Responsáveis).....	149
Anexo G – Roteiro de Entrevista Semiestruturada (Professoras e Coordenadora).....	150
Anexo H – Desenhos das Crianças.....	152
Anexo I – Fotos da Pesquisa.....	156

Lista de Siglas

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF de 1988 – Constituição Federal de 1988
DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DF – Distrito Federal
EAPE – Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Distrito Federal (Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação)
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
NEFI – Núcleo de Estudos da Filosofia e Infâncias
NMPEEC – Núcleo Multidisciplinar de Pesquisa, Extensão e Estudo da Criança de 0 a 6 anos
PDE – Plano Distrital de Educação
PGPDS – Programa de Pós-Graduação em Processo de Desenvolvimento Humano e Saúde
PNE – Plano Nacional de Educação
PP – Proposta Pedagógica
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROUNI – Programa Universidade para Todos
RCNEI – Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil
SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SOE – Serviço de Orientação Educacional
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UnB – Universidade de Brasília

Apresentação

“Estou seguro de que, na tentativa de criar alguma coisa dentro da história, temos que começar a ter alguns sonhos

Paulo Freire²

Esta dissertação apresenta uma reflexão crítica sobre a criança e a roda de conversa no contexto da Educação Infantil, pois, historicamente sua voz tem sofrido um enorme silenciamento. A ideia de que ela “ainda não” é um adulto (Andrade, 1998) e que precisa ser constantemente representada, nos faz refletir sobre as relações de poder e negligência imbricadas nessa concepção. Pesquisar os sentidos e significados atribuídos pelas crianças acerca de diversos fenômenos de seu cotidiano, é tentar transpor a perspectiva dominante que enxerga a criança como o infante, *aquela que não fala*, para que assuma seu protagonismo, em defesa de seu *status* de sujeito de direito. Na sociedade capitalista contemporânea, onde a infância parece ser destacada pelo consumo exagerado exposto na mídia, a criança continua não vista como esse sujeito do tempo e sua história. (Sousa, 2008) [grifos da autora].

Diante disso, analisamos³ a urgência da legitimação dessa voz. Não intencionamos aqui “dar voz” às crianças porque nessa perspectiva nos pareceria determos o poder da fala e simplesmente o cederíamos. Assumo com Kohan (2010) e Rosa (2018a) que temos uma dívida histórica e quiçá impossível de pagar em relação a esse silenciamento da infância. Busca-se portanto reconhecer a voz infantil neste trabalho, a partir do valor atribuído às expressões emergidas no campo de pesquisa.

Destarte, tendo como pressuposto basilar a teoria histórico-cultural de Vigotski na presente pesquisa e assumindo a ótica walloniana, que assevera a importância de olhar a criança em seu meio, ou seja, contextualizada, optamos por observar e propor experiências em um local de vivência e trocas sociais das crianças: na roda de conversa. Queremos evidenciar a potência desse lugar, apropriando-nos dos conceitos vigotskianos de vivência (*perejivanie*) na relação sujeito/meio e de reelaboração

2 – Reconheço juntamente a Kohan (2019) que no atual contexto em que vivemos “mais do que nunca” é necessário Paulo Freire (p. 217). Acreditando em uma Educação transformadora e em uma Pedagogia dos Sonhos possíveis, convido este grande educador para fortalecer as ideias aqui discutidas, por meio de suas belas palavras, distribuídas em algumas epígrafes.

3 – A opção pela conjugação dos verbos na primeira pessoa do plural deve-se ao fato de que eu, constituindo-me como pesquisadora, compreendo que este é um trabalho feito em conjunto com minha orientadora Prof^ª Dra. Lúcia Pulino pelas orientações, pensamentos, ideias e discussões em comum acordo durante todo esse trabalho de pesquisa.

criadora (*tvortcheskaia pererabotka*) expressa nas falas e ações “subversas⁴” das crianças diante de um sistema escolar com realidade homogeneizante.

Essas vozes precisam ser ouvidas, expressas e documentadas em pesquisas para que a novidade intrínseca do humano e em especial a presente nas crianças, possam expressar resistência, diante de um sistema muitas vezes desacreditado e fomentar a esperança que nos move a acreditar que podemos escrever uma história diferente, pois como nos ensina Paulo Freire: “A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica” (2017, p.71).

Concebendo a criança como um sujeito histórico e produtor de cultura, procuraremos ratificar a necessidade da ruptura de sua concepção como o ser da falta ou da incompletude, compreendendo com Kramer (2002) que pesquisar crianças sob esta ótica “significa pesquisar a própria condição humana, a história do homem” (p.46) permitindo-nos uma análise crítica de nossa época e dos lugares ocupados pelas crianças e adultos. A justificativa social para esse trabalho encontra-se nessa necessidade de se evidenciar a criança como produtora desse conhecimento em seus mais diversos contextos.

Para isso, essa pesquisa procurou abordar alguns aspectos da infância por meio de um estudo sobre suas concepções, apresentou um panorama sobre o desenvolvimento infantil segundo as perspectivas vigotskiana e walloniana, conforme assinalado, realizou estudos epistemológicos, buscas bibliográficas nas bases de pesquisa (BTDT e Portal de Periódicos) recentes que discorrem sobre o tema da roda de conversa na etapa da Educação Infantil e propôs reflexões sobre as informações construídas no campo.

Portanto, é diante desse panorama de compreensão da realidade social como construção humana em detrimento de um dado natural e entendendo que é “no processo de produção de sua realidade social que o homem produz a si mesmo como ser histórico e cultural” (Cruz, 2008 p.176) que olhamos para as crianças dessa pesquisa.

Um pouco do meu percurso...

“Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.”

Paulo Freire

4 – Adotamos o termo subversão infantil para elucidar todas as ações infantis que anunciam resistência ao que está imposto hegemonicamente pelos adultos como verdade de forma unilateral, apoiadas nos pressupostos de Lopes (2008) quando aponta que as crianças têm subvertido os esquemas e estruturas pré estabelecidas para elas.

A arte de conversar no início das aulas sempre esteve presente em minha prática pedagógica, mesmo quando eu ainda estava começando minha trajetória como professora e nem sabia direito como propor diálogos. Com formação inicial no curso de Magistério, onde tive meu primeiro contato com a Psicologia do Desenvolvimento, iniciei minha carreira docente em turmas de Educação Infantil e posteriormente Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Concomitante com o trabalho, busquei aprimorar minha formação acadêmica e cursei as licenciaturas em Letras⁵ e Pedagogia, especializações e cursos de formação continuada. Atuando como professora das primeiras etapas da Educação Básica desde quando terminei o curso Normal, também tive a oportunidade de atuar como coordenadora pedagógica, formadora de professores e gestora escolar.

A realização deste Mestrado Acadêmico tem sua origem em muitos sonhos, dentre os quais é possível enumerar: a continuação dos estudos na Universidade de Brasília, o aprimoramento da minha práxis profissional, a inserção na academia como pesquisadora buscando conquistar o título de mestra no Programa de Pós-Graduação em Processos de desenvolvimento Humano e Saúde – PGPDS – hoje renomeado como Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, fato que me possibilita ser pioneira no âmbito familiar: um motivo de muito orgulho por ser mulher e oriunda da classe trabalhadora.

Esta história iniciou-se no curso de especialização *Lato Sensu: Educação em e para Direitos Humanos e Diversidade*, oferecido por esse Programa de Pós-Graduação, então PGPDS (Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) sob a coordenação da minha orientadora Professora Dra. Lúcia Pulino, onde de fato iniciei meus estudos nesta Universidade. Os textos e debates propostos no referido curso trouxeram muitas reflexões sobre a importância de uma educação voltada à valorização e dignidade da pessoa, por meio do respeito às diferenças. Após algum tempo de conclusão do curso, tive a oportunidade de conversar com minha orientadora e não só relatar meus anseios como estudante, mas também minhas angústias como professora. Ela prontamente me acolheu e convidou para conhecer seu grupo de pesquisa em suas aulas com a Professora Regina Pedroza. Apaixonei-me pelo Laboratório Ágora Psychè, ao qual me orgulho em fazer parte, pois sempre tive muito interesse na área da Psicologia devido à sua constante presença em minha formação.

Ao refletir sobre minha trajetória profissional, pude revisitar os anseios daquela normalista que sonhava em ser professora e buscar continuamente conhecimentos para fundamentar minhas futuras práticas pedagógicas. As inquietações sempre me acompanharam e passados dezenove anos dessa primeira formação e de trabalho docente, treze desses na Secretaria de Educação (atuando como professora de contrato temporário e posteriormente em cargo efetivo), não queria ficar estacionada no

5 – Considero importante ressaltar que meu primeiro ingresso na academia se deu por meio do PROUNI (Programa Universidade para Todos) que concede bolsas de estudo integrais e parciais em instituições privadas de educação superior, que foi criado pelo governo federal e permanece vigente.

tempo reproduzindo antigas práticas. A professora da Educação Básica sempre foi também a estudante que buscava incansavelmente por cursos de formação continuada para assim oferecer um melhor atendimento às crianças. Não foi um caminho fácil, mas chegou até a mim a oportunidade de adentrar neste mundo de possibilidades do *Stricto Sensu*, de buscar compreender melhor o desenvolvimento humano na medida em que também pude me constituir como pesquisadora em busca de novas inteligibilidades e principalmente abrir-me para o processo de tornar-me um ser humano melhor e mais sensível à escuta do outro.

Por fim, no âmbito pessoal, é difícil colocar em palavras os sentimentos de realização e gratidão pelas aprendizagens que este curso trouxe para minha vida. Tornei-me não só uma amante da infância e pesquisadora da Educação Infantil, mas também durante o percurso fui agraciada pelo dom da maternidade que me trouxe a Sofia, meu maior presente e a mais linda motivação para cursar e concluir essa pesquisa que passou a ter mais sentido depois de sua chegada.

O percurso foi muito interessante e cheio de novidades, a Universidade me proporcionou diversos conhecimentos, pude ouvir e ser ouvida através da participação nos debates sobre desenvolvimento humano, direitos humanos, práticas pedagógicas, formação docente, territórios e culturas dentro das áreas de Psicologia, Educação, Filosofia, Geografia e Sociologia da Infância; além disso, pude participar dos eventos propostos neste Programa e em outros.

Um fato muito emocionante e de necessário relato foi o contato que tive com os autores. Sempre tive a impressão de que eles estivessem distantes e no mestrado, pude mudar essa visão. Registro aqui meu contato e retorno imediato de três autores que além de me auxiliarem no processo de reflexão e escrita, me foram muito solícitos mantendo contato comigo e respondendo às minhas dúvidas: Professor Dr. Walter Kohan, que fomentou minhas reflexões sobre a Filosofia com crianças, Professor Dr. Jader Janer que me apresentou a Geografia das Infâncias, me fazendo compreender a importância de valorizar os espaços geográficos e espaciais elaborados pelas crianças e Prof^a. Dr^a. Zoia Prestes que de maneira atenciosa e comprometida se empenha a abordar as traduções das obras de Vigotski de maneira fiel à língua russa. Esses autores tiveram grande importância em meu processo de escrita da fundamentação teórica e construção das informações.

Foi neste processo de diferentes novidades e confluentes motivações, que o assunto da roda de conversa emergiu em minha trajetória acadêmica. Como já citado, sempre gostei da roda e de ouvir as novidades que as crianças traziam, por vezes algumas colegas ao me verem sentada no chão da sala de aula, na horizontalidade que a roda proporciona, comentavam admiradas: “Olha a Rê! Parece a Dona Galinha e seus pintinhos ao redor.” Aquela frase que soava de forma engraçada, também me inquietava: Por que o espanto? Não deveria ser uma prática comum a conversa diária com as crianças, em formato de roda? Por que não lançar mão dessa estratégia tão rica de troca e aprendizagem? Como

fundamentar teoricamente aquela prática? Tais questões ficaram guardadas comigo até reencontrar a temática da roda de conversa no Mestrado.

Redescobrir o referido tema e defini-lo como pesquisa também não foi um caminho fácil, pois, por tantas outras motivações, comecei a estudar sobre a formação de professores na educação inclusiva e até mesmo objectivei aprofundar meus conhecimentos sobre a roda de leitura, mas a roda de conversa falou mais alto, as produções acadêmicas foram reascendendo aquelas questões que estavam guardadas, a conexão sobre a infância com a minha orientadora foi ficando mais clara e sobretudo a necessidade de ouvir as crianças e de possibilitar uma pesquisa que evidencie a importância de suas vozes historicamente silenciadas, é urgente. Em tempos de tantas incertezas no cenário político e educacional de nosso país é de fundamental valia refletir sobre as potencialidades que essas vozes podem nos oferecer.

Acredito na potência da Roda de conversa e desejo evidenciar nessa pesquisa que é possível ultrapassar a ideia dela ser apenas mais um procedimento didático e tornar-se um espaço democrático e político de diálogo, de troca mútua de aprendizagem, de encontro com o outro por meio do respeito às diferenças e principalmente do protagonismo das crianças.

Introdução

“Eu entrei na roda
para ver como se dança
eu entrei na contradança
eu não sei dançar⁶...”
Cantiga popular

A roda de conversa faz parte da rotina da Educação Infantil, sendo geralmente a primeira atividade oferecida aos estudantes diariamente no momento da acolhida. Todavia, é possível perceber que na maioria das escolas ela tem sido cada vez mais limitada ao uso da chamada, revisão de conteúdos, fixação de letras ou números, em vez de ser um local de encontro, troca de experiências e aprendizagens e, sobretudo de constituição humana.

No que diz respeito a essa temática, Rosa (2018b) afirma em seu relato de observação que a roda de conversa “nada tinha a ver com a roda dialógica, em que as crianças pudessem expressar suas ideias ou que pudessem silenciar se assim desejassem.” (p. 23) É o que Alessi (2011) chama de “monólogos”; a autora sustenta que a roda é um recurso importante que amplia a competência narrativa das crianças, desenvolve a oralidade mas que tem se transformado em local de questionamentos óbvios que não estimulam a criatividade.

Partindo desse pressuposto, fez-se necessário pesquisar a importância desse lugar de fala para que de fato deixe de ser conduzido de forma hegemônica, adultocêntrica⁷, buscando respostas previsíveis e possa se tornar um lócus de desenvolvimento, de questionamento, do pensar e filosofar. Segundo Cruz (2008) quase sempre as teorias de infância apresentam marcas profundas de ajuste da criança à sociedade dos adultos e na tentativa de transformá-lo em um adulto idealizado, “não se leva em consideração que tal ajustamento deve ser um resultado de um processo histórico e cultural” (p.176).

Didonet (2011) aponta que em um mundo adultocêntrico, o adulto é o modelo ideal, a meta onde a criança deve chegar, em que esta não é vista em sua plenitude, mas, ao contrário, espera-se que ela seja bem-educada e cuidada, a fim de que se torne futuramente um adulto integrado na sociedade. Ao contrário do que tem sido feito, o autor defende que a criança interaja com as outras idades e que não é preciso crescer para ser valorizada: “devemos olhar para as crianças como sujeitos de direitos próprios de sua idade. Assim podemos dizer que vivemos numa sociedade pluralista” (p. 16).

6 – Trecho da cantiga popular: Ai, Eu Entrei na Roda (<https://www.letras.mus.br/>, recuperado em 05 de dezembro de 2019).

7 – Termo utilizado para designar uma visão onde dimensão sociocultural da criança não é considerada e tem o adulto como centro (Didonet, 2011; Rosa, 2011 e Lopes 2018).

Nesse mesmo sentido, Zaneti (2012) sustenta que a infância, dentro do processo de desenvolvimento humano, é construída nas relações sociais, culturais e históricas e que as crianças são ativas em tal processo. Prado (2011) ratifica ao afirmar que as crianças são aprendizes e ensinantes, sobretudo, protagonistas, pois: “entram em cena em um tempo e em um espaço de se viver as infâncias, múltiplas, diversas, personagens das brincadeiras, festivas, afetivas, observadoras, ruidosas, silenciosas, inovadoras, inventivas e também reprodutoras” (p. 112).

Essa concepção vem ao encontro desta pesquisa que comunga com a ideia de pensar *com* as crianças em vez de pensar *sobre* as crianças, uma alusão ao termo “Filosofia com crianças” (Kohan, 2003; Pulino, 2007, 2011a), utilizado como proposta de redefinição do lugar e papel do professor no que se refere à práxis filosófica, em vez de “Filosofia para as crianças”⁸.

No que diz respeito ao uso da preposição *com*, que é imbuída de tantos significados, Souza e Castro (2008) sustentam que a criança não deve ser vista como um objeto ainda a ser conhecido e sim ser reconhecida e legitimada no contexto da pesquisa:

Nessa perspectiva, em vez de pesquisar a criança, com o intuito de melhor conhecê-la o objetivo passa a ser pesquisar com a criança as experiências sociais e culturais que ela compartilha com as outras pessoas do seu ambiente, colocando-a como parceira do adulto-pesquisador, na busca de uma permanente e mais profunda compreensão da experiência humana (p. 53).

Segundo Berle (2018), estudos recentes do NEFI (Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias) têm evidenciado a ocorrência do conectivo *com* em trabalhos científicos sobrepondo-se à abordagem metodológica advinda do *para* ocasionando o que a autora considera como “encontro educativo entre iguais” (p.177). Portanto, intenciona-se, ouvi-las e compreender seu protagonismo no processo de tornar-se humano (*devenir*), proporcionando um espaço de criação e de encontro com seus pares. Campos (2008) sustenta que ouvir as crianças, ou melhor, “auscultá-las”⁹ permite ao pesquisador ampliar sua compreensão acerca das culturas infantis, viabilizando assim um diálogo intercultural entre os sujeitos que ocupam os mais diversos lugares na sociedade.

No que se refere a essa compreensão de ocupação desses espaços, Rocha (2008) ressalta que na pesquisa a criança não pode ser observada isoladamente, mas sim em suas experiências sociais em seus diferentes contextos em suas ações e significações coletivas, sobretudo sendo analisada não somente pela fala, mas em suas outras expressões como em desenhos, fotografias e gravações. O desenho, por exemplo, segundo Sarmiento (2011), é uma das mais importantes expressões infantis.

Por fim, partindo do olhar em que a criança é um sujeito de direitos que interage e participa do processo de investigação, faz-se necessário produzir pesquisas que escutem sua voz. Solon, Costa &

8 – Segundo Kohan e Kennedy (1999), Matthew Lipman, para introduzir as crianças ao mundo da Filosofia, inaugurou o movimento: Philosophy for children – Filosofia para as crianças.

9 – De acordo com a autora, o termo auscultar não limita-se a uma percepção auditiva, nem simples recepção da informação, mas envolve compreensão da comunicação feita pelo outro.

Ferreira (2008) apontam em estudo realizado a escassez de produções científicas a partir da conversa das crianças, principalmente na área de Psicologia, em detrimento de estudos que em sua maioria privilegiam comparações e avaliações.

Portanto, para uma melhor compreensão do pensamento infantil, fez-se necessário resgatar as concepções da infância, os lugares que ocupou e os que atualmente ocupa, a partir de alguns olhares, através de um levantamento teórico e epistemológico. Além disso, foi produzido um levantamento bibliográfico de produções recentes sobre o tema da Roda de conversa a fim de analisar as discussões que têm sido levantadas acerca do referido tema, que evidenciou a necessidade de uma maior produção no âmbito da Psicologia do Desenvolvimento e Escolar em interface com a Educação, sobretudo que sejam elaboradas teses (pois a maioria dos trabalhos encontrados foram artigos científicos e dissertações de mestrado) para que novas inteligibilidades sejam disseminadas no campo acadêmico e que sirvam como aporte teórico no subsídio de práticas escolares de professores e professoras, especialmente os da etapa da Educação Infantil.

Estrutura da Dissertação

No primeiro capítulo, discorremos sobre as concepções de humano que nos fizeram compreender melhor o desenvolvimento infantil, o ambiente escolar e as relações existentes na roda de conversa. Entendemos com Ribeiro (2019) que um trabalho produzido no âmbito da Psicologia, exige nossa postura no que diz respeito à ótica que optamos, ou seja, em que pontos de vista de ser humano nos inspiramos para produzir este trabalho. No segundo capítulo buscamos apresentar um resgate histórico acerca das concepções de infância e a consolidação da Educação Infantil no Brasil; discorremos sobre as Políticas Públicas e a Educação Infantil buscando refletir sobre sua Legislação desde a promulgação das primeiras Leis e a organização curricular com suas bases anteriores e vigentes e apresentamos o contexto do Distrito Federal, suas infâncias e contextos escolares. No terceiro capítulo, fizemos uma abordagem sobre Desenvolvimento Infantil baseada em Vigotski¹⁰ e Wallon. No quarto capítulo, discorremos sobre os Lugares de infância na contemporaneidade, numa perspectiva da Psicologia e inspiração nos campos da Filosofia, Sociologia e Geografia da Infância. No quinto capítulo apresentamos nossos objetivos (geral e específicos) e definição do problema. No sexto capítulo abordamos sobre a pesquisa, seu contexto, participantes, instrumentos, metodologia e procedimentos metodológicos, No sétimo capítulo apresentamos nossas análises e discussões partindo das categorias emergidas no campo e por fim, no oitavo capítulo, apresentamos nossas considerações finais sobre a pesquisa realizada.

10 – Assumimos com Lopes (2018) que diante dos estudos e traduções de Prestes (2012) a utilização da letra i no nome de Vigotski é a que mais se aproxima na transliteração do russo para a língua portuguesa.

O Humano e a Infância

“Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso nos fizemos seres éticos.”

Paulo Freire

O presente trabalho foi desenvolvido no campo da Psicologia do Desenvolvimento, no contexto da Educação, com ênfase na Infância e no desenvolvimento da criança abordado por Vigotski e Wallon. Assumimos a Teoria Histórico-Cultural proposta por Vigotski e a base filosófica do Materialismo Dialético proposto por Marx para nutrirmos o nosso pensamento em relação ao ser humano.

Antes de discutirmos nessa pesquisa as perspectivas da infância, o lugar da criança e as implicações que podem trazer à compreensão da roda de conversa, se faz necessário refletir sobre a relação sujeito e sociedade expressa nos tensionamentos dialéticos existentes entre esses dois elementos, pois não é possível abordar a infância sem conceber a criança como um ser humano que produz cultura, que a transforma e é transformada por ela, histórica e socialmente.

Pulino (2016a) assevera que:

Somos seres históricos que nos construímos na cultura e na concretude das relações sociais. E a história, a cultura e a sociedade em que nos constituímos como humanos estão, elas mesmas, em constante processo de construção e reconstrução, graças a nós mesmos, que as modificamos. (p. 49)

A autora compara o contexto humano a um terreno movediço, marcado pela transformação, incertezas e incompletudes.

Conceber o humano em sua complexidade e multiplicidades não é tarefa simples; todavia, procuraremos refletir sobre algumas de suas dimensões a partir da perspectiva de autores, que fornecem subsídios à nossa compreensão do humano na construção desse trabalho. Optamos por recorrer ao método dialético compreendendo a importância de o humano constituir-se nas relações e reconhecendo com Pulino (2004) que “o método dialético permite que se construa um conhecimento capaz de dar conta da realidade em toda a sua complexidade, com seus elementos contraditórios e em suas permanentes transformações” (p.73) e com Pedroza (2006) que “A dialética marxista dá à psicologia o seu equilíbrio e a sua significação ao mostrar simultaneamente ser uma ciência da natureza e uma ciência do homem” (p.25).

Perspectiva histórico-cultural: breve contextualização

“A infância é vida em potência. Vida feita e refeita no cotidiano do existir com o outro, logo, também o aprender é condição de vida, de ida ao fazer-se e desfazer-se como histórico, social e cultural.”

Fátima Vidal Rodrigues

Apoiamo-nos nas palavras de Prestes (2010): “Existe uma relação íntima entre o contexto histórico e a elaboração de teorias” (p.27) para justificar uma breve explanação sobre o contexto inicial da Teoria histórico-cultural. No contexto da Revolução Socialista de 1917 e diante da emergente necessidade de um novo olhar sob as concepções acerca do humano por parte da Psicologia Soviética, em detrimento das ideias tradicionais, teóricos como Lev Semionovitch Vigotski, Aleksei Nikolaievitch Leontiev e Alexander Romanovitch Lúria, iniciaram suas concepções para a construção dessa nova ótica sobre o humano¹¹. Configurou-se então a perspectiva histórico-cultural, tendo Vigotski como seu principal precursor. (Cunha, Cunha, Sobrinho e Moraes, 2010; Lopes, 2018). Para Lopes (2018) A expressão *teoria histórico – cultural* (p. 46 grifo do autor) não é clara, alguns autores até inferem que Vigotski e colaboradores não utilizaram o termo, todavia é inegável a contribuição dessa teoria para o trabalho com crianças pequenas.

A nova concepção de homem e consequentemente da escola nova, imbuída de princípios humanistas, necessitava de olhares que vislumbassem a transformação do país. (Prestes, 2010). Segundo a autora, “havia se formado uma intelectualidade, munida das ideias revolucionárias de Marx que foi capaz de organizar um partido político atuante e com liderança entre as classes trabalhadoras” (p.27).

Vigotski elaborou os pressupostos da Teoria histórico-cultural nesse contexto onde a Rússia passava por transformações sociais e nas concepções em relação à Ciência, concomitantemente, a Psicologia era acometida por uma crise epistemológica da qual emergiram as teorias psicológicas: idealista – subjetivista (o pensamento abstrato devia-se a uma dádiva da espiritualidade) e mecanicista reducionista – objetivista (o psiquismo estava atrelado à mesma lei natural que rege os animais, o homem era limitado aos reflexos condicionados) (Zanella, Reis, Titon, Urnau & Dassoler, 2007), mas ambas não conseguiram abarcar o problema da consciência e do pensamento humano, Vigotski então, com o intuito de vencer tal divisão apropriou-se do materialismo dialético para formular esse novo olhar sobre o humano, compreendendo que esse não está apartado de suas relações sociais, pelo

11 – Ao longo de toda a dissertação, optamos pela troca do termo “homem” por “humano”, pois assumimos que este segundo termo se mostra mais abrangente em relação à diversidade de gêneros.

contrário, elas ocorrem na materialidade dessas relações com a natureza por meio do trabalho (Vigotski, 2000).

Vigotski bebe dessa fonte onde os fenômenos são analisados à luz da sociedade e na cultura. Cunha *et al.* (2010) defende a aplicação do referido método como forma de compreender e produzir ação sobre a realidade, aqui entendida como algo instável, sempre em movimento e nunca estática e que não pode ser analisada de forma estanque. No tocante a esse movimento, compreende que na realidade social ocorre de forma mais rápida e intensa, como por exemplo, no período revolucionário: “A compreensão dessa singularidade da então Rússia socialista, já expressa o método dialético em ação, visto que o mesmo toma sempre *o real concreto como ponto de partida*” (p.22) [grifo do autor].

Ademais, Cunha *et al.* (2010) baseado na décima primeira Tese de Feuerbach onde Marx evidencia a práxis do método histórico dialético: “Os filósofos só interpretam o mundo de diferentes maneiras; do que se trata é de transformá-lo” (Marx & Engels, 2002, p.103), Os autores asseveram que o materialismo dialético surge não com a intenção de conhecer o real, mas de compreendê-lo e transformá-lo, transformação imbricada de movimento.

É importante ressaltar que nosso olhar se baseia nessa ideia de que o ser humano vive em constante relação, seja consigo mesmo, com os outros e com a natureza, assim como sustentam Andery & Sérgio (2014) apoiadas em Marx (2002) e Vigotski (2014c), na compreensão do psiquismo humano. Trataremos aqui de entrelaçar as concepções dos autores supracitados buscando estabelecer um diálogo que nos permita analisar a constituição humana advinda das bases psicológicas, filosóficas e políticas que abordam.

Partimos do pressuposto que o humano é concomitantemente um ser biológico, individual, social, histórico, psicológico e cultural (Andery, Micheletto, Sérgio, Rubano, Moroz, Pereira, Gioia, Gianfaldoni, Savioli & Zanotto 2014, Bock 1996; Pedroza 2006; Pulino 2008b, Vigotski 2018b e Zaneti 2012) e que não há como pensá-lo separadamente do seu contexto. Nesse sentido, Gadotti (1995) assevera que em Marx, a dialética não se limita a um método para se chegar à verdade, e sim é uma “concepção do humano, da sociedade e da relação humano-mundo” (p. 19). Dentro desse olhar, apropriamo-nos, junto a Lopes (2018) dos construtos de Vigotski que remetem à condição histórico-cultural que compreende o ser humano em uma interface estabelecida entre a filogênese (história da espécie), ontogênese (desenvolvimento do indivíduo dentro da espécie) e sociogênese (a cultura de um grupo). Pino (2000) tece reflexões a respeito das concepções de Vigotski sobre o humano e recorre a própria definição do autor na obra *Manuscrito 1929*: “O que é o humano? Para Hegel é o sujeito lógico, Para Pavlov é uma soma, um organismo. Para nós é uma pessoa social = conjunto de relações sociais incorporadas no indivíduo.” Vigotski (1989) *apud* Pino (2000).

Nessa mesma ótica vigotskiana, Pulino (2008b) sintetiza essa concepção explicitando a relação desses elementos:

Para Vigotski, o ser humano é um ser biológico que se constrói e reconstrói, transforma-se historicamente, no interior da cultura. Ele transforma o meio físico e cultural que ao mesmo tempo transforma-o num ser cultural e histórico calcado em suas raízes biológicas. (p. 72)

Segundo Pino (2000), Vigotski define a cultura como uma totalidade das produções humanas, representada pela vida e a atividade social do humano, sejam essas produções técnicas, artísticas, científicas, tradições ou práticas sociais. Ainda segundo Vigotski (2018a), toda atividade humana resulta na criação de novas imagens e ações e não apenas na reprodução de impressões. “É a atividade criadora que faz do humano um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando seu presente” (p. 16). De acordo com esse pensamento que nos remete às questões temporais e consequentemente, históricas, Pino (2010) sustenta que “é o caráter histórico que diferencia a concepção de desenvolvimento humano de Vigotski das outras concepções psicológicas e lhe confere um valor inovador” (p.48) e suas referências de análise encontram-se no Materialismo histórico dialético.

Tais relações ocorrem porque segundo Vigotski (2018b): “O humano é um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultados do desenvolvimento metódico de toda humanidade” (p. 90). Para o autor, o meio é a fonte de desenvolvimento dessas características, pois o humano é membro de um grupo social que vive numa determinada época e condição histórica e que possui características historicamente desenvolvidas e peculiaridades que lhes são inerentes – As funções psicológicas superiores exemplificam bem esse pensamento, pois são específicas do humano.

No que concerne a isso, Prestes (2010) argumenta que o mais importante para Vigotski na elaboração da concepção histórico-cultural era desvendar a natureza social das funções psíquicas superiores inerentes ao humano porque para ele a psiquê humana é a forma própria de refletir o mundo, imbricada com o mundo das relações das pessoas com o meio. Wallon (1979) ratifica essa importância do estudo do meio: “O estudo da criança exigiria o estudo do/ou dos meios onde ela se desenvolve. É impossível de outra forma determinar exatamente o que é devido a esta e o que pertence ao seu desenvolvimento espontâneo” (Wallon, 1979 p. 189).

Na perspectiva da relação humana com a natureza, Andery *et al.* (2014) assumem a ideia de integração e dependência do humano com esse conjunto, diferenciando-se dos outros animais por agir de forma intencional, consciente e planejada a partir de suas necessidades. Os animais são biologicamente determinados e adaptam-se ao meio para a permanência da espécie; em contrapartida, o humano apesar de também agir em detrimento de suas necessidades, ultrapassa questões imediatas, altera a natureza, constrói e reconstrói a si mesmo e cria novas necessidades, evidenciando o processo de produção de existência humana, pois não cria somente artefatos ou instrumentos, mas desenvolve ideias, incorporando novas criações que antes não existiam.

As autoras ressaltam que dessa forma a ação do humano resulta na incorporação de experiências e conhecimentos que são transmitidos por meio das gerações através da educação e da

cultura, possibilitando que as novas gerações não retrocedam ao ponto de partida da geração precedente.

Assumindo as ideias propostas por Marx, Andery *et al.* (2014) afirmam que o referido processo de produção da existência humana se dá por meio social, ou seja, nas relações entre os homens e que a base dessas relações é o trabalho: “uma atividade humana intencional, que envolve formas de organização, objetivando a produção dos bens necessários à vida humana” (idem p. 11). Segundo as autoras, tais relações de trabalho e suas formas de organização e divisão compõem uma base econômica que determina as formas políticas, jurídicas e ideológicas da sociedade a partir das contradições que ela mesma engendra e afirmam que: “Nessa sociedade, as relações estabelecidas entre homens são desiguais, alguns vivem do trabalho de outros, e a produção de conhecimento é desenvolvida por aqueles que não executam o trabalho manual” (idem, p.12).

Nesse sentido, a base econômica será fundamental, pois em determinadas sociedades privadas as condições dessa base geram interesses conflitantes e antagônicos, resultando em ideias distintas. Ou seja, em um determinado momento haverá divergência na produção de ideias sobre o mundo, bem como na produção da ciência, na transformação do conhecimento e métodos científicos que se modificam historicamente a partir de interesses e necessidades que vão emergindo. Nas palavras da autora:

Dentre as ideias que o humano produz, parte delas constitui o conhecimento referente ao mundo. O conhecimento humano, em suas diferentes formas (senso comum, científico, teológico, filosófico, estético etc) exprime as condições materiais de um dado momento histórico. Como uma das formas de conhecimento produzido pelo humano no decorrer de sua história, a ciência é determinada pelas necessidades materiais do humano em cada momento histórico, ao mesmo tempo em que nelas interfere. (ibidem p.13)

Segundo Prestes (2010) a teoria histórico-cultural foi um marco importante para a Psicologia mundial e serviu de base para o desenvolvimento da Psicologia como Ciência. A autora ressalta que o contexto histórico no qual Vigotski viveu, influenciou em seus trabalhos. “O desejo de aprender com o método de Marx guiou seus estudos; para ele o importante era o que o marxismo oferecia para a psicologia constituir-se como ciência” (Prestes, 2010 p. 55).

Além de Vigotski, Wallon também inspirou-se nessas concepções. Segundo Pulino (2004) e Galvão (2010) o pensamento e método de análise de Wallon também se fundamentam na perspectiva filosófica do materialismo dialético: “Isso significa que Wallon concebe a realidade em permanente mudança, considerando o humano como ser indissociavelmente biológico e social, ou um ser *geneticamente social*, (grifo da autora) cuja existência é forjada na relação dos mundos contraditórios da matéria viva e da consciência” (Pulino, 2004 p. 87). Galvão (2010) afirma que Wallon adota o materialismo dialético como fundamento epistemológico sendo o referido materialismo “uma perspectiva filosófica especialmente capaz de captar a realidade em suas permanentes mudanças e transformações” (p.31).

Ensejamos olhar para a criança em suas complexidades e contradições inerentes à sua existência, dentro de sua cultura e em suas diversas dimensões. Quando Wallon aborda sobre a pessoa, não abstrai seu conceito, idealizando um sujeito mas o captando em sua concretude nos diversos campos funcionais (afetividade, motricidade e inteligência) onde desenvolve suas atividades (Pulino, 2004). Ademais, Pino (2005) em *As marcas do humano*, tece discussões sobre as ideias de Vigotski acerca do desenvolvimento cultural da criança, que sustentam que essa torna-se um ser humano cultural a partir dos seus processos de transformação da natureza, suas condições biológicas e ações culturais.

Até o momento procuramos fazer um diálogo entre a Teoria Histórico-Cultural e o Materialismo histórico e dialético, mas para nos apropriarmos melhor, recorreremos aos próprios precursores do Materialismo: Marx e Engels, procurando antes fazer uma contextualização do período ao qual emergiram seus pensamentos a fim de ampliarmos nossa ótica acerca das ideias dos referidos autores.

Materialismo histórico dialético

A grande obra de referência que podemos considerar como marco do nascimento do Materialismo Histórico Dialético é a *Ideologia Alemã* de Marx e Engels (embora não tenha sido publicada com os autores em vida), antes porém de falarmos um pouco sobre a obra, façamos uma pequena contextualização da época para compreendermos as ideias de Marx. Para isso, convidamos Andery & Sério (2014) para nos auxiliarem por meio do texto: *A prática, a história e a construção: Karl Marx (1818-1883)*.

Segundo as autoras, o século XIX foi um período de grande desenvolvimento do capitalismo e de mudanças radicais no mundo e pode ser dividido em dois momentos: o primeiro até 1848, onde houve expansão do Capitalismo nos países industrializados, gerando crescimento econômico, riqueza e avanço na ciência todavia por outro lado, houve aumento da classe trabalhadora, da pobreza e da consciência política; ocasionando assim, o surgimento de dois grupos sociais: a burguesia (que apresentava soluções menos radicais para esses problemas) e os trabalhadores (que aspiravam transformações de cunho socialista, num período revolucionário, reivindicando reordenação política e econômica) e o segundo momento, um novo tempo de expansão do Capitalismo, mas agora em nível mundial, a formação do sistema capitalista internacional e nos países industrializados, a segunda fase da expansão da indústria e na política, propostas de governo de caráter nacionalista e liberal. Países europeus como Alemanha e Itália entraram para o grupo dos países capitalistas avançados e a classe trabalhadora consolidou suas propostas e organização elaborando movimentos como a Primeira Internacional e a Comuna de Paris. Esse foi o contexto em que Marx desenvolveu suas ideias e

práticas políticas, colocando-as ao dispor da classe trabalhadora, a partir das construções emanadas da vivência dos acontecimentos políticos, econômicos e históricos de sua época.

Marx nasceu em 1818 na Prússia, cursou Direito em Berlim e foi nessa época que teve acesso à filosofia de Hegel. Os seguidores de Hegel estavam divididos em dois grupos: os de hegelianos de direita e os de esquerda. Os de direita defendiam aspectos mais conservadores dessa filosofia, destacando o Espírito Absoluto como criador da realidade e o papel dominante do Estado e os de esquerda, em contrapartida, salientavam a função crítica de Hegel, procurando desvencilhar-se de traços conservadores e “ênfatizavam o humano como sujeito, concebendo-o como ser consciente e ativo. Marx participou ativamente do debate entre os dois grupos, defendendo o pensamento da esquerda hegeliana” (idem, p.394).

Após defender sua tese de doutoramento em 1841, que tinha por tema a comparação das filosofias de Demócrito e Epicuro, por razões políticas teve de afastar-se dos hegelianos da esquerda e da vida universitária, indo trabalhar como redator-chefe na *Gazeta Renana* onde teve um maior contato com problemas sociais e políticos que despertaram seu interesse por tais temas. Nessa época a esquerda hegeliana estava sofrendo repressões e as ideias de seus pensadores eram censuradas pelo governo da Prússia. Marx seguiu então para Paris e acompanhado de hegelianos da esquerda participou da escrita da revista *Anais Franco Alemães* que tinha o objetivo de disseminar as reflexões filosóficas e políticas desse grupo. Um dos artigos dessa revista, era de Friedrich Engels e criticava a economia política. “Esse artigo impressionou profundamente Marx que, a partir de então, passou a se dedicar ao estudo da economia política, em íntima colaboração com Engels (idem, p.395).

Marx e Engels escreveram juntos *A sagrada família*, que criticava a elite intelectual e seu desprestígio com a classe trabalhadora, Marx rompeu com a esquerda hegeliana e por razões políticas foi morar na Bélgica, onde permaneceu até 1848. Nessa época, Marx e Engels participaram da Liga dos Comunistas e escreveram o *Manifesto Comunista* e *Ideologia Alemã*. Marx voltou para a Alemanha ainda em 1848, onde fundou o jornal *Nova Gazeta Renana*, o qual foi fechado no ano seguinte. Exilou-se em Londres onde prosseguiu com sua produção intelectual e atuação política e morreu em 1883. (idem, 2014).

As autoras Andery e Sérgio asseveram que a vida de Marx foi marcada por uma vasta produção intelectual com intensa atuação política, relação com o movimento operário e luta por transformação política tendo como uma grande influência a filosofia de Hegel. Feuerbach, hegeliano de esquerda, também influenciou suas concepções no que concerne a uma visão materialista de humano em detrimento da concepção de religião e alienação que cria. O papel de Hegel que também foi fundamental em sua vida, pois além de interlocutor, editor, companheiro de luta, também foi amigo. Além disso, ressaltam que os textos escritos de Marx possuem análises históricas, filosóficas, políticas e econômicas (a análise do capitalismo principalmente).

Ademais, ressaltam que as condições materiais constituem a base da sociedade e de suas ideias, onde há possibilidade de compreensão e transformação, por meio do trabalho que “torna-se categoria essencial que lhe permite não apenas explicar o mundo e a sociedade, o passado e a constituição do humano, como lhe permite antever o futuro e propor uma prática transformadora ao humano, propor-lhe como tarefa construir uma nova sociedade” (idem p.399). Para as autoras, Marx assegura que a transformação se dá por meio das contradições, antagonismos, conflitos, sendo sempre revolucionária e fruto das ações dos homens e além disso, traz imbricada nessa base uma relação com a natureza a partir de suas necessidades. Em outras palavras, o humano a transforma e se transforma conscientemente, mas “não busca apenas e meramente sua sobrevivência, busca a transformação de si mesmo e da natureza e é capaz de fazê-lo porque se reconhece e reconhece ao outro nesse processo” (idem, p.402).

Com essas afirmações já adentramos a temática abordada na emblemática obra *A Ideologia Alemã* de Marx & Engels (2002) os quais fazendo uma crítica à filosofia alemã “que desce do céu para a terra” (p. 19), não partem do que os homens pensam, imaginam ou representam, mas partem dos homens em suas atividades reais e de suas bases materiais: “Assim, a moral, a religião, a metafísica e todo restante da ideologia, bem como as formas de consciência a elas correspondentes, perdem logo toda aparência de autonomia” (p.19). Chauí (1984) sustenta que Marx conserva o conceito de alienação na concepção hegeliana, mas o modifica. Em oposição a Hegel, Marx afirma que a alienação não é do Espírito, porém é dos homens em suas condições reais e em oposição a Feuerbach sustenta que não há uma essência humana, “pois o humano é um ser histórico que se faz diferentemente em condições históricas diferentes” (p.55). Afirma também que a alienação religiosa não é a forma fundamental da alienação, mas um efeito de uma alienação do trabalho, conceituando trabalho alienado como aquele no qual o produtor se reconhece no trabalho que produziu, porque as condições, finalidades reais e valor são estabelecidas pelo proprietário das condições do trabalho.

Por conseguinte, os autores versam sobre essa desigualdade existente na divisão do trabalho: “distribuição desigual, na verdade, tanto em quantidade quanto em qualidade” (Marx & Engels, 1998 p. 27).

Na análise de Pino (2000) a crítica que Marx e Engels tecem especificamente é o “materialismo sensualista de Feuerbach” (p.62) por ter transformado o humano em apenas um produto das circunstâncias materiais sem visualizar que são os próprios homens que transformam essas circunstâncias. Andery & Sérgio (2014) ratificam essa análise:

Esse humano que por meio de sua atividade consciente transforma a natureza e a si mesmo, não é compreendido, por Marx, como sujeito ou como indivíduo não comparável aos outros, ou independente dos outros homens. O humano é compreendido como ser genérico, como ser que opera sobre o mundo, sobre os outros humanos e sobre si mesmo. (p. 402)

As referidas autoras ressaltam que tal reconhecimento ocorre por meio da atividade consciente do trabalho que permite ao humano construir a si mesmo e satisfazer suas necessidades e ancoram sua afirmação em Marx & Engels (1998): “Podemos distinguir o humano dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que queira. Mas o humano mesmo se diferencia dos animais a partir do momento que começa a produzir seus meios de vida” (p.19). As autoras, ainda baseando-se nos autores, salientam que é pela produção que o caráter social e histórico do humano são desvendados e que é nessa busca pela satisfação de suas necessidades materiais é que o humano trabalha, transforma a natureza e constitui-se a si mesmo e à sociedade por ser um ser social e histórico por meio das contradições, “carregando consigo a concepção de que não há uma essência humana dada e imutável, ou, em outras palavras, a concepção de que a natureza humana é construída historicamente” (p. 406).

Destarte, após essa abordagem que compreende a constituição do humano em suas relações sociais, históricas e culturais, procuraremos traçar um caminho histórico para melhor compreender a concepção de infância e como ela veio se constituindo com passar dos anos.

Crianças e Infâncias

Aspectos históricos

“As crianças Xakriabá, mesmo antes de frequentarem a escola, desenvolvem desde muito cedo habilidades relacionadas às artes, cada uma a partir do contato com práticas que revelam singularidades, características próprias no modo de aprender. Aprendem sem se prender.”

Célia Xakriabá

Assumimos com Didonet (2011) que ao se fazer uma análise sócio-histórica, e acrescento aqui geográfica, é impossível conceber uma única visão de infância. Segundo o autor, muitas infâncias foram se mantendo ou diversificando à medida que o tempo foi passando, seja pela luta por sobrevivência ou por meio das mais diversas culturas e etnias. Além disso, o autor sustenta que são muitas as formas de ver e de se relacionar com essa primeira etapa da vida humana a depender do olhar da época, povo e cultura.

Além disso, olhar para as concepções que foram se constituindo ao longo dos tempos é tentar “romper com os resquícios histórico-sociais e com práticas que mantêm viva a discriminação do atendimento qualitativo por região ou classe social” (Farias, 2011, p.57).

A criança na Idade Média

Ao longo dos tempos, cada sociedade foi construindo sua forma de educar as crianças. Na Idade Média esse papel era estritamente da família, especialmente das mulheres – contudo após o desmame a criança era introduzida no mundo dos adultos, havia precariedade nas questões higiênicas, ocasionando uma grande mortalidade infantil – muitas eram separadas de suas famílias aos sete anos para aprenderem os ofícios da vida adulta em outras famílias. A criança era vista como uma miniatura de adulto, nas ações e em seu desenvolvimento (Valle, 2010).

Ariès (1981) elucida bem essa concepção ao apresentar como a criança era vista em meados do século XII. Analisando a arte medieval, salienta o desconhecimento da infância e relata essa visão da criança como um adulto em miniatura, que era reproduzida apenas em uma escala menor; não pela falta de habilidade em visualizá-la, mas por acreditar não haver espaço para a infância na época referida. O autor também argumenta que isso não remetia apenas a uma transposição estética, mas que na vida real a infância era vista como um período de transição, em que tudo seria passageiro e as lembranças seriam esquecidas, até mesmo a morte das crianças. A infância era portanto uma fase sem importância e indigna de lembranças. Ainda sobre as representações artísticas, além do primeiro grupo supracitado (crianças com traços dos adultos em tamanho menor) houve também o grupo das crianças em tamanho menor mas com aparência jovem (angelical) e o grupo da criança nua (na fase gótica).

No tocante aos trajes das crianças, estes representavam a pouca particularização infantil na vida real: “Assim que a criança deixava os cueiros, ou seja, a faixa de tecido que era enrolada em torno do seu corpo, ela era vestida como os outros homens e mulheres de sua condição” (Ariès, 1981 p.69). Contudo, ainda no século XII as crianças de famílias nobres ou burguesas, já não eram vestidas como os adultos, posteriormente, no século XVI a adoção de um traje apropriado à infância tornou-se geral nas classes altas. Segundo o autor esse século tem um marco muito significativo, pois evidencia a formação do sentimento da infância em que se concebem as crianças separadas do mundo adulto, todavia registra que esse privilégio beneficiou primeiro os meninos, pois as meninas continuaram por um tempo do modo tradicional: “seremos levados a observar mais uma vez esse atraso das mulheres em adotar formas visíveis da civilização moderna, essencialmente masculina” (idem, p.81).

Além dessa nítida soberania patriarcal, ainda é possível visualizar o descaso e a indiferença com a infância dos mais pobres. Os filhos dos camponeses e artesãos continuaram brincando nas praças portando os mesmos trajes dos adultos, conservando o modo de vida que não distinguia adultos de crianças. Dessa forma, as crianças se misturavam aos adultos e assim eram capazes de dispensar a ajuda das mães ou amas e depois de um desmame tardio (por volta dos sete anos) já se inseriam na grande comunidade dos homens, tornando-se companheiras dos adultos (Ariès, 1981).

A criança na Idade Moderna

Apesar dessa visão, um fato de grande relevância foi a preocupação com a educação, mas diante da necessidade de moralização da sociedade proposta por ordens religiosas (jesuítas e oratorianos) que assumiram o ensino de forma severa e rigorosa: “A família e a escola retiraram juntas a criança da sociedade dos adultos. A escola confinou uma infância outrora livre num regime disciplinar cada vez mais rigoroso, sendo que nos séculos XVIII e XIX resultou no enclausuramento total do internato (p. 277), ou seja, devido a uma nova preocupação com a criança (ser inocente e puro) a escola passou a desenvolver-se e os colégios tinham por características: regras, vigilância e disciplina rigorosa.

Enfim, até o momento apresentamos o panorama europeu de visão sobre a infância sob o olhar e estudo de um historiador francês. Abordaremos agora nossa realidade brasileira retornando a Didonet (2011) que retrata a importância de se preservar nossa cultura e identidade mesmo diante das fortes influências da Europa (nos tempos de conquistas espanholas e portuguesas) e dos Estados Unidos, a partir do Século XX:

Mas o que a Educação Infantil tem a ver com essa questão? Na verdade tem muito a ver, pois assim como é importante descobrir as relações de influência entre as crianças concretas e o ambiente sociocultural em que vivem, é também importante tirar as consequências práticas para a pedagogia da infância. Em outras palavras, implica pensar a educação infantil, com base no ambiente em que as crianças se encontram. (Didonet, 2011, p.19)

O autor identifica as infâncias em nosso país e as divide em grupos: a infância trazida pelos colonizadores, a indígena, a dos povos africanos, a miscigenada, a das famílias dos imigrantes e a que representa o resultado da integração cultural brasileira. Buscamos fazer um resgate histórico para melhor compreender tal divisão.

Educação Infantil no Brasil – história e legislação

Pensar a Educação Infantil de nosso país é antes de mais nada buscar compreender em quais concepções de infância ele tem se fundamentado e estruturado. Assumo com o Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018) que os conceitos referentes à infância foram se constituindo ao longo dos anos até se depararem com a criança identificada como sujeito histórico de direitos, atuante e protagonista na construção de sua identidade pessoal e coletiva. Diante disso, o presente capítulo intenciona fazer um resgate histórico e consequentemente analisar os elementos que tem sido fundamentos para a reprodução de antigas práticas ou incentivo para novas. Todavia, mais do que um resgate histórico e epistemológico é necessário um olhar crítico e político sobre os documentos que

têm sido propostos como referência, de que forma estes têm se consolidado nas instituições educacionais e como isso pode implicar nas práticas educacionais.

Vasconcellos (2011) elaborou uma coletânea com textos proferidos em palestras e seminários ao longo dos cursos de extensão propostos pelo Núcleo Multidisciplinar de Pesquisa, Extensão e Estudo da Criança de 0 a 6 anos da Universidade Federal Fluminense (NMPEEC-UFF) que buscou rediscutir a história social da criança e suas políticas públicas em interlocução com investigações acadêmicas e científicas para profissionais da educação, compreendendo-os como leitores e escritores da infância e construtores de história. A autora organizou a referida coletânea com capítulos contendo textos que abordam desde a migração infantil à análise de alguns documentos nacionais. Procuraremos fazer uma breve explanação das ideias dos autores apresentados dialogando com outros olhares e perspectivas atuais.

Ao nos remetermos à História do Brasil Colônia é comum pensarmos na tríade de nossa formação como povo brasileiro, nas famílias advindas da Europa, na exploração de nossas riquezas, na aculturação indígena e na perversa escravidão. E as crianças? O que dizer delas? Como foi o processo de migração? E as indígenas que já habitavam aqui?

Crianças no Brasil Colônia

Lopes (2011) sustenta que a migração infantil tem início no próprio processo de colonização do Brasil, pois além de homens e mulheres, as crianças também faziam o transcurso marítimo para a nova Colônia Portuguesa. O autor, baseando-se em documentos oficiais, relata algumas condições trágicas dessas crianças, tais como: o desligamento de suas terras em busca de novos espaços e vidas, a incerteza da situação de migrante e as péssimas condições de viagem, pois não tinham nenhuma forma de proteção nas embarcações: “Há relatos de crianças esquecidas pelos pais ou parentes, no momento do pânico, ou ainda lançadas acidentalmente no mar” (p.26).

Segundo estudos de documentos oficiais, em determinados momentos das navegações europeias, o número de crianças superava o de adultos, não havia prioridade de embarque para as crianças em momento de fuga e as crianças que sobreviviam aos perigos, corriam de ataques de piratas e corsários que as escravizavam e as colocavam à venda. Essa mão de obra era formada por filhos das famílias pobres e pedintes da Europa e crianças judias raptadas que eram submetidas às tarefas de alto risco, exploradas sexualmente, expostos à fome, doença, violência física e conviviam com os delinquentes que eram enviados à Colônia.

Lopes ainda relata que com a ocupação das áreas indígenas, os grupos precisavam deslocar-se de seus territórios e as crianças sofriam com a perda desses espaços, conseqüentemente muitas delas morriam; bem como as crianças negras advindas do tráfico da mão de obra escrava, não eram muitas e

raramente sobreviviam às longas viagens marítimas. A condição de migrantes para crianças e demais negros se dava na busca de abandono da condição escrava por meio de fugas, mas quando eram capturados, tornavam-se coisas a serem comercializadas novamente. Essas crianças sofriam com os mecanismos de controle e formas de disciplina (espancamentos e demais agressões físicas), além disso, com o surgimento das primeiras fábricas no Brasil, o trabalho infantil foi reforçado.

Somente com o fim da escravidão houve um investimento na vinda dos imigrantes estrangeiros pois a elite visualizava poucas possibilidades de trabalho negro não escravo, além da efetivação da política de branqueamento, que seria uma forma de branquear a epiderme da população e o atraso da nação brasileira. Por fim, o autor considera um antagonismo na identidade infantil da época: “A construção de uma forma de ser criança que se estabelecia a partir do século XVII não chegava da mesma maneira para a infância migrante para os filhos dos escravos e demais crianças pobres” (Lopes, 2011, p.41).

Tais antagonismos corroboram as ideias de Pedroza (2015) quando sustenta que a educação se constitui ao longo do tempo em face das necessidades imediatas da sociedade. Com a Educação Infantil não é diferente, Farias (2011) relaciona as mudanças dos setores sociais (organização familiar, mercado de trabalho e feminino) com o atendimento às crianças de 0 a 6 anos no Brasil e faz uma abordagem sobre o início da História oficial da Educação no Brasil com ênfase no contexto jesuíta. O autor, apropriando-se das palavras de Azevedo (1996) sinaliza que a chegada dos jesuítas no Brasil marca esse início de educação e que esses tinham os objetivos de combater a expansão do protestantismo e a educação dos indígenas com vistas à colonização por meio do catolicismo. Seu sistema educacional ou plano de estudos, Ratio Studiorum, visava à disciplina, orientava cursos elementares e formação de sacerdotes.

Contexto da infância e educação no Brasil nascente

É importante ressaltar que o ensino jesuítico (elementar e médio) foi instalado em diversas regiões do Brasil como único caminho formador das elites do Brasil onde negros e mulheres não tinham acesso à escola. Somente os mulatos a partir do século XVI e as mais abastadas em meados do século XIX, respectivamente. Com mais de dois séculos de ensino no Brasil, os jesuítas começaram a sofrer críticas por sua formação literária em detrimento da formação científica, resultando sua expulsão da Metrópole.

Contudo ainda abordando sobre a influência jesuíta especificamente na educação das crianças Farias (2011) ressalta que apesar da trajetória infantil brasileira possuir suas diferenças em relação à da criança europeia, a implementação de uma educação voltada a essa etapa da vida surge semelhante à Europa, com a representação da criança como riqueza da nação.

A Companhia de Jesus em 1549 também iniciou uma intervenção pedagógica voltada para a infância caracterizada por educar para a fé católica e para submissão, pois a Igreja Católica representava duas visões da criança: a mística e a que imita Jesus: “A alma infantil era considerada um papel em branco, uma tábula rasa, uma cera virgem, facilmente moldável” (p. 47). A criança era vista como santa, um pequeno Jesus e era preciso preservá-la das impurezas e da selvageria da cultura indígena, mas com uma educação pautada na disciplina e no castigo. Farias ainda relata que no início da colonização, os jesuítas também atuaram na população indígena infantil (curumins) mas com o objetivo de desenvolver um trabalho de aculturação e legitimação da cultura portuguesa. Inclusive em 1554 foi criado o 1º Colégio de Catecúmenos, fundado por Manoel de Nóbrega, onde eram reunidos curumins, órfãos portugueses e habitantes primitivos, que quando chegavam à adolescência retornavam às suas culturas, causando decepção aos jesuítas (Farias, 2011). No que concerne à educação, além das escolas jesuítas, a criança da casa-grande recebia algumas instruções na própria residência.

A respeito das crianças negras, o autor faz uma distinção entre elas e as da casa-grande, relatando que os moleques ou molecas (assim chamados) eram doadas aos filhos das senhoras e tratados como brinquedos ou bichos de estimação (nas brincadeiras representavam os bois e cavalos). As crianças da casa grande eram vistas de acordo com a idade: anjo (0 a 5), menino diabo (5 a 10) e homenzinhos ou adultos em miniatura (9 e 10 anos). Esses últimos não só na aparência das roupas por exemplo, mas nas atitudes sofriam uma adultização: Os meninos iniciavam suas práticas sexuais com as escravas e as meninas casavam-se cedo. A criança escrava tinha um processo de inserção social muito distinto da criança branca de família abastada, pois lhe era cerceado o direito à sua infância e até mesmo os essenciais, como o direito ao leite e aos cuidados maternos. Os descendentes dos negros eram vistos de três formas: pelos pais – como filhos paridos; pelo senhor – como futuros escravos e pelos filhos dos senhores: como escravo em miniatura ou brinquedo. A partir dos 7 anos sua força bruta já era explorada e sua família era impedida de constituir-se. Mas se as crianças negras não tinham seu direito à amamentação e cuidados de suas mães, o que lhes acontecia? E às suas mães parturientes? Vejamos a seguir:

O Brasil escravista e as crianças pequenas

A maioria das mães brancas não amamentava seus filhos, pois isso era tarefa das amas de leite (mães negras) que eram obrigadas a abrirem mão de alimentar seus filhos em detrimento da amamentação dos filhos das grandes senhoras. Com isso, deixavam suas crianças nas rodas dos enjeitados (uma espécie de cilindro onde deixavam seus filhos em muros de igreja ou hospitais de caridade) e muitas morriam de subnutrição. As instituições religiosas ficavam incumbidas de recolher essas crianças e assumir a função de encaminhá-las posteriormente a um ofício (Valle 2010). Havia

então um alto índice de crianças expostas e consequentemente de mortalidade infantil, devido à falta de urbanização e higiene (Farias, 2011).

Devido ao crescimento da mortalidade infantil e surgimento do Movimento higienista iniciou-se a necessidade de reformulação de hábitos e costumes higiênicos levando assim a uma transformação do grupo familiar que passou a ver as crianças como seres frágeis que precisavam de cuidados especiais (Farias, 2011; Pardal, 2011). Com essa nova concepção, a criança passou a ser vista como o cidadão do futuro, a representante do amanhã, o pequeno reizinho e o Estado procurou moldá-la para atuação futura na sociedade, todavia isso acontecia apenas com a criança da elite, os curumins não eram vistos como sujeitos intelectuais e capazes de produzir conhecimento mas sim como papéis em branco, massas moldáveis e alvos ideais para o processo de aculturação e catequização feita pelos jesuítas e a educação elitizadora excluía negros, mulheres e populações desfavorecidas.

No final do século XIX, tem-se portanto um quadro enorme de mortalidade infantil, embora a morte dos “anjinhos” não fosse tão sentida. Se o quadro de morte entre crianças brancas era significativo, o que dizer das negras? Algumas, para sobreviver, eram amarradas às costas de suas mães (hábito muito comum na África e entre os índios) e as acompanhavam nas atividades laborais. Outras, ainda, eram levadas às Rodas, onde de 5 a 6 anos encerravam sua vida como crianças escravas, de 6 a 12 eram incorporadas às tarefas auxiliares e de 12 em diante eram vistas como adultas. Havia também as crianças que frequentavam a casa-grande e acabavam desfrutando de uma vida melhor, pois conviviam com os senhores algumas de forma afetuosa, segundo levantamento de documentos dos viajantes da época (Pardal 2011).

A autora faz outras observações a partir das leituras desses documentos e dos periódicos da época que evidenciaram os temas do destino das crianças brancas e negras e sua inserção na sociedade, a mamadeira e o surgimento da creche no Brasil. Da primeira infância até os seis anos as crianças brancas eram entregues às amas de leite e as negras sobreviviam com dificuldade, adaptando-se aos trabalhos das mães e depois desse período, as brancas iniciavam suas funções intelectuais e as negras entravam no mundo do trabalho (ofícios). Em ambos os casos, não havia valorização materna na condição feminina, mas conforme já citado anteriormente, essa situação foi modificada com o movimento higienista que passou a ver como a opção mais segura o aleitamento materno, embora tivesse surgido nesta época também a mamadeira e a farinha láctea. O uso dessas foi bem polêmico devido à falta de higiene e de conservação.

Por volta de 1871, com a diminuição do uso da Roda dos expostos, surgiu o problema: O que fazer com os filhos das escravas que precisavam trabalhar? Surgiu então o discurso da creche no Brasil. O periódico *Mãe de Família*¹² trazia artigos sobre a creche, definindo como lugar de

12 – Escrito por Dr. K. Vinelli (médico dos expostos).

beneficência, que recebia crianças de 0 a 2 anos cujas mães eram pobres, de boa conduta e que trabalhavam fora de seus domicílios (idem, 2011).

A palavra creche tem origem francesa e significa presépio. Além do termo, a França também influenciou a finalidade e o funcionamento dessas instituições que visava atender às classes populares e liberar a mão de obra feminina. Seu modelo era dividido da seguinte forma: as creches (0 a 2 anos), as salas de asilo (2 a 7 anos) e as escolas primárias (7 a 10 anos). No Brasil, o objetivo principal era liberar a mão de obra da mãe escrava. A autora ainda analisa que ao contrário das creches, as salas de asilo francesas abrigavam não apenas os filhos das mães que trabalhavam, mas também as crianças cujas famílias não tivessem condições de assumir a contribuição mensal, a fim de aumentar o quantitativo de filhos do proletariado e seguiam um regime de funcionamento militar.

Entretanto, Pardal (2011) vai além desse contexto e encontra informações de outra influência francesa, de cunho revolucionário: M. Cochin, que em 1827 inaugurou a primeira sala de asilo modelo em Paris e depois, publicou um manual¹³ sobre educação pré-escolar, defendendo-a tanto para pobres quanto para ricos e utilizando o método pedagógico de Froebel que defendia um sistema pedagógico flexível e não um depósito de crianças. Com isso a autora analisa que:

A creche poderia também fornecer à classe dominante um ganho secundário. Além de liberar a mão de obra feminina e garantir a sobrevivência das crianças da classe trabalhadora, ela podia ser um lugar privilegiado de controle sobre essa classe. As creches e salas de asilo, portanto, com raras exceções, assumirão o caráter controlador que a filantropia delegou à escola. (p.82)

A infância no Brasil no século XX

Com o Capitalismo nascente no país e consequente desenvolvimento das fábricas, surge a demanda da mãe operária que necessitava deixar seus filhos pequenos em algum lugar no momento de sua jornada de trabalho – Além disso, o Brasil estava vivendo a abolição da escravidão e uma crescente migração para áreas urbanas. Tais fatores estimularam a atenção às crianças na primeira infância (Valle, 2010).

Nesse contexto de interesses socioeconômicos e políticos e imbuída de teorias evolucionistas, liberais e práticas médico-higienistas a elite intelectual e política do país tratou de difundir suas teorias incidindo-as diretamente nas instituições infantis, visto que tais estabelecimentos poderiam manter ou retardar a disseminação de flagelos sociais, como a falta de moral e miséria no meio urbano. Tais saberes influenciavam nas concepções de infância, maternidade e trabalho feminino e durante algum tempo a creche foi vista como fonte substituta ou de educação indireta, num formato assistencialista para aquelas famílias que eram incapazes de prover os cuidados básicos de suas crianças, possibilitando ao Estado ditar normas de saúde e comportamentais (Reis, 2011).

13 – Manual des salles d’asili. 5. ed. Paris: Hachette 1857. Cochin, A.C.X.

Entretanto, uma nova concepção relacionada à Educação Infantil é iniciada por Froebel, um discípulo de Pestalozzi, que inaugurou o primeiro Jardim de Infância na Alemanha. Possuía ideais de reforma da educação da criança que propunha um diálogo com as famílias que reformulasse os cuidados com a criança de forma que evidenciassem uma pedagogia que valorizasse a infância de forma integral, fundamentada nos ideais de liberdade de Rousseau e outros filósofos. Para a autora (2011), os ideais froebelianos defendiam um desenvolvimento humano pautado nas questões genéticas, defendendo que a natureza era o único fator de transformação da pessoa, sendo a criança uma semente em potencial que depende que o adulto prepare o terreno para que ela possa desabrochar (ideal do Jardim de Infância). Tais ideais evidenciavam o rompimento com os padrões assistenciais que visavam apenas a preocupação com a mortalidade infantil, mas iam ao encontro da ideologia dominante da época pois mantinham dois Jardins de Infância para públicos diferentes.

No Brasil, os primeiros Jardins de Infância foram direcionados para a elite; criados em 1875 e 1877, respectivamente no Rio de Janeiro e São Paulo, não havia espaço de discussão para o atendimento às classes populares, havia sim a preocupação de valorizar as grandes escolas privadas que corroboravam com os ideais das senhoras burguesas que defendiam o direito à liberdade e à brincadeira livre e espontânea e o termo “pedagógico” representava a nova visão de infância para as classes abastadas (Reis, 2011).

Para a autora, conseqüentemente, a ideia de que as instituições assistenciais pudessem elaborar um projeto pedagógico conforme os Jardins de Infância, não era bem-vinda; tinha-se portanto um atendimento de educação infantil diferenciado para a elite e para a classe trabalhadora: os Jardins de Infância possuíam uma proposta educativa de excelência e abrigavam a classe média e trabalhadora e as escolas maternais tinham o objetivo de cuidar e guardar a criança através de medidas educativas, disciplinarização e subordinação, com a preocupação apenas com a formação de hábitos e higienização, atendiam a classe popular e se organizavam nos moldes da sociedade que deveriam servir.

Segundo Valle (2010) As instituições pré-escolares foram chamadas de Jardins de Infância, as instituições privadas que atendiam as crianças ricas eram denominadas asilos e as que atendiam as crianças pobres, de creche, reafirmando a ideia de que essa é uma entidade assistencialista destinada ao combate da pobreza. Para a autora, historicamente, no desenvolvimento da Educação Infantil no Brasil a defesa do assistencialismo sobrepôs a concepção educativa, sendo atrelada às condições sociais das crianças.

Somente em 1930 (Era Vargas) houve um comprometimento do Estado em relação ao atendimento à Infância com a criação do Ministério da Educação e Saúde e com a extensão do direito à educação aos filhos dos trabalhadores, principalmente nos centros urbanos. Foram criados também o

UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e a OMEP (Organização Mundial de Educação Pré-Escolar), além de leis que regulamentavam o trabalho feminino e a assistência à Infância.

Após 1930, os pensadores brasileiros: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho propagaram a educação progressiva da chamada Escola Nova e engendraram algumas reformas educacionais que culminaram no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova que solicitava medidas educacionais urgentes dentro de um programa próprio, com itens que faziam referência à Educação pré-escolar no que tange à criação de instituições próprias para esse fim, enfatizando também a unificação da organização escolar unificada, da pré-escola à universidade (Valle, 2010).

Além dessas criações, um elemento importante, que segundo a autora constitui-se numa revelação que traz outra ótica sobre a infância é o parque infantil. Criados na gestão de Mário de Andrade, “os parques infantis contribuíram para relativizar as análises que enfocavam apenas os aspectos disciplinadores das instituições de atendimento à infância, no início do século XX, mostrando que existem outras possibilidades de significação da infância” (p.97).

É relevante ressaltar alguns aspectos elencados por Pardal (2011): Os parques infantis foram considerados a primeira experiência brasileira pública de educação municipal, representavam cultura, identidade educacional para a criança, prática da cidadania e produção cultural da infância e para a infância, além de mostrar um Estado promotor de melhores condições de vida, por meio do espaço público preparado e planejado para isso. Imbuídos de questões culturais, ideias modernistas do movimento escolanovista e da luta do anarquismo contra o fascismo, os parques serviam como um laboratório de estudos, pois evidenciavam condições de educação, higiene e saúde das crianças e ainda reconheciam a cultura e organização comunitária:

O respeito à cultura infantil, que esses espaços proporcionaram, permitia que fossem trabalhados por intermédio do folclore e das manifestações populares, os sentimentos de pertencimento daquela população a uma sociedade que estava sendo construída em meio a uma grande diversidade cultural. (Pardal, 2011, p.101)

Em 1943, o então presidente Getúlio Vargas criou a Consolidação das Leis de Trabalho (CLT) que tornava obrigatória a criação de creches e berçários para os filhos de funcionários, mas por falta de fiscalização isso não foi consolidado na prática. Na outra metade do século XX, as instituições de atendimento às crianças de 0 a 5 anos passaram a ser mais requisitadas pelas mulheres que trabalhavam no comércio e funcionalismo público, não somente mais as operárias (Valle, 2010).

Reconhecimento da infância no Brasil

Para abordar esse assunto, retornemos a 1930 – Em um contexto social e político de emergência do projeto industrial brasileiro, a criança passou a ter um campo de intervenção social por meio de um conjunto de práticas que visava à assistência social e medidas de controle jurídico aos

mais pobres, expresso no Código de Menores de 1927, quando a criança pobre começou a ser identificada como “menor”. Tal Código instituiu a considerada infância da menoridade, foi considerado um marco político e ideológico que conduziu de forma hegemônica o padrão de proteção da infância até meados de 1980 e trouxe também o seguinte antagonismo: Por um lado, a infância estava sendo viabilizada como um campo jurídico mas por outro houve segregação e diferenciação da infância pobre que passou a ser vista como a do delinquente (Nunes, 2011).

Com tal visão, a menoridade foi sendo constituída com práticas sociais de assistencialismo, principalmente as filantrópicas e a presença do Estado, com características de proteção social que expressavam compaixão e culpabilização e que no final representavam a lógica da repressão aos pobres por meio de duas práticas: uma voltada aos que tinham adentrado a criminalidade, os menores delinquentes, sob a tutela do Estado e submetidos à reclusão e outra àqueles que eram tidos como capazes de integrarem a sociedade por meio do trabalho, os menores abandonados, sob responsabilidade das instituições filantrópicas e da assistência social. O aumento da violência urbana somada à incorporação de crianças e adolescentes ao tráfico e prostituição difundidos pela mídia, difundem um reconhecimento social em que a pobreza vem acompanhada da delinquência e requer do Estado uma demanda de repressão e punição (idem, 2011).

A autora ainda analisa que essas práticas iniciadas desde a época da Roda de Expostos, vão definindo um lugar de infância na vida dos pobres, em que a dimensão de desigualdade torna-se naturalizada. O trabalho e privação de liberdade, em supressão da brincadeira, passa a organizar tais instituições. Ela ainda defende que as crianças submetidas ao confinamento ficam apartadas da infância: “O debate atual acerca da imputabilidade penal para os 16 anos e sobre a flexibilização dos direitos sociais para estimular o trabalho dos menores podem ser apontados como eixos preocupantes dessa tendência conservadora” (p.129). Tal reflexão é bem significativa em nosso atual contexto político e econômico.

Podemos traçar um paralelo da lógica aqui apresentada com as reflexões de Sassen (2016) acerca da brutalidade e complexidade das expulsões na economia global exercidas sobre a classe pobre, a partir das novas lógicas do capitalismo global atual. Dentre outras formas de expulsão, o encarceramento é um mecanismo brutal de exclusão: “O encarceramento em massa tem estado presente em ditaduras extremas há muito tempo. Hoje também aparece ligado de forma inextricável ao capitalismo avançado, ainda que por meio do vínculo formal do crime” (Sassen, 2016, p.75).

Para substituir o Código de Menores, foi criado o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente – (Lei nº 8069/90) que será melhor abordado posteriormente, por ora é importante ressaltar que esse nasceu num contexto de lutas travadas num movimento social de redemocratização da sociedade, numa perspectiva de reordenamento do atendimento à criança e ao adolescente, assentada em uma vasta política de garantia de direitos, tendo como principais avanços na

regulamentação da atividade jurídica e em termos de controle sobre as instituições que hoje prestam assistência ou atuam no âmbito da aplicação das medidas aos que estão em conflito com a Lei e embora reconheça a criança como sujeito de direitos (conquista atribuída aos movimentos sociais), veio também com atrasos no que se refere a um reconhecimento que de fato se traduza em políticas públicas e apesar de serem estabelecidas as chamadas Medidas de Proteção e Medidas Socioeducativas, o estabelecimento educacional ainda funciona nos modelos de repressão e confinamento (Nunes, 2011).

Vimos até agora como as crianças foram vistas desde o tempo de formação do povo brasileiro e como a infância foi se consolidando com o passar do tempo – Vejamos a seguir os fundamentos legais que respaldam o aspecto da Educação, com foco na etapa da Educação Infantil sob a ótica e análise de alguns autores:

Políticas públicas para a educação infantil – a legislação brasileira

Lobo (2011) argumenta que nem sempre as leis são produzidas em momentos de democracia e que nossa legislação possui diferentes enfoques e concepções em relação ao profissional da educação infantil e à sua formação, decorrentes do momento político e das políticas educacionais da época, o autor também reflete sobre a importância dos educadores/educadoras terem acesso e se apropriarem das leis, possibilitando novas perspectivas no campo de sua formação proporcionando uma atuação política no cotidiano escolar, conscientização de seus direitos, exercício da cidadania e consolidação de sua identidade profissional e função na sociedade.

As primeiras leis de diretrizes e bases nacionais – LDB 4.024/61 e LDB 5.692/71 e a criança pequena

Em 20 de dezembro de 1961, no governo do então presidente João Goulart, foi publicada a primeira Lei Nacional de Diretrizes e Bases de nosso país e seu Título VI tratava da criança chamada pré-escolar, destinando aos menores de até sete anos a educação em escolas maternas ou jardins de infância, mas não se pronunciava sobre a autorização de funcionamento, reconhecimento, nem tampouco mencionava o tipo de profissional nesse trabalho junto às crianças pequenas (Valle, 2010, Lobo, 2011).

O Brasil continuava num contexto de crescimento e com grande necessidade de deixarem seus filhos em algum lugar para trabalhar, porém não havia compromisso do governo em assumir a obrigatoriedade dessa etapa de ensino. Pelo contrário, em 1964, época de regime militar, a ideia das

creches era defendida como um favor prestado às crianças e suas famílias e o governo oferecia auxílio às entidades filantrópicas na tentativa de abrandar a marginalidade ainda existente (Valle, 2010).

Com o golpe militar e instalação da ditadura, a liberdade de expressão e a organização da sociedade civil foram abaladas que as políticas públicas implantadas no âmbito de formação profissional para o segmento anterior ao obrigatório e luta por melhores condições para as crianças de 0 a 6 anos, surtiram pouco efeito. Além disso, houve a redução da educação aos interesses do setor produtivo, com a ideologia voltada ao nacionalismo desenvolvimentista (Lobo, 2011). O autor também relata que a Lei de 5.540/68 reformulou a estrutura do Ensino Superior, contida na LDB de 61, onde não houve pronunciamento sobre a educação da criança pequena, que os cursos de Pedagogia foram reorganizados a partir do Parecer 252/69 (no tocante às habilitações).

A segunda Lei de Diretrizes e Bases de nosso país, a Lei 5.692/71, promulgada em 11 de Agosto de 1971, veio complementar a LDB 4.024/61 tratando da obrigatoriedade do ensino do primeiro grau dos 7 aos 14 anos e determinou a formação mínima para o exercício do magistério. “A Lei 5.692/71 mencionou muito rapidamente a educação pré-escolar (Art. 19) estimulando os sistemas de ensino a velarem pelo seu oferecimento, isso revela o lugar marginal ocupado pela educação da criança menor de 7 anos e do seu profissional, num contexto mais amplo da Educação no Brasil. (Barreto, 1997) *apud* (Lobo, 2011).

A autora ainda analisa que a Educação voltada às crianças menores de 7 anos de fato não foi reconhecida pela legislação nos anos 60 e 70 e relata que somente a partir de 1975 é que a educação pré-primária, assim chamada, começou a receber uma maior atenção por meio da Criação do MEC (Ministério da Educação e da Cultura) e CODEPRE (Coordenação de Educação Pré-Escolar) e nos pareceres do Conselho Federal de Educação. Além disso aponta que a ausência de recursos humanos qualificados, a não obrigatoriedade da educação infantil, enquanto formação fundamental no desenvolvimento da criança menor de 7 anos, reafirma desde àquela época a multiplicidade de espaços nas quais as crianças são recebidas sem formação específica “que apenas cuidam para que os pequenos sejam bem tratados enquanto seus pais estão ausentes” (p.143).

Segundo a autora, isso é uma espécie de reprodução de programas norte-americanos que reforçavam o cunho assistencial e que bastava apenas dedicação, amor e boa vontade pelas crianças, sobremaneira àquelas que trabalhavam nas creches com crianças das classes populares, essas profissionais sofriam discriminação, baixa remuneração, excesso de crianças em turmas: “O baixo status profissional que representava na época (como nos dias de hoje) ser responsável pela educação de crianças pequenas. Quanto menos idade possui o aluno, menos *status* tem seu professor” (p.145).

A Legislação nas décadas de 1980 e 1990 no Brasil: grandes marcos para a educação infantil

Até aqui vimos o atendimento para as crianças pequenas de forma assistencialista em detrimento de um olhar para seu desenvolvimento integral e singularidade, porém em 1980 tivemos avanços significativos na legislação como aborda o Currículo em Movimento da Educação Infantil (2018):

No Brasil, a década de 1980 marca a virada do processo de reconhecimento e valorização da infância, porque o enfoque sai da tutela da família e recai sobre o direito assegurado pelo Estado. A criança passa a ser considerada sujeito de direitos, fruto da mobilização da sociedade civil organizada, do movimento de mulheres e de pesquisadoras e pesquisadores da educação, em especial da Educação Infantil, que por meio de intensas lutas e discussões sobre a educação formal, culminou com avanços registrados na CF de 1988, que passa a considerar a criança como sujeito de direitos. (Brasília, 2018 p. 20)

No contexto político, a década foi marcada pelas vozes da sociedade civil como as reivindicações (Diretas, já), consequente manifestação do voto nas urnas, organização de sindicatos e mobilização de grupos intelectuais em prol de uma nova Constituição no país. O atendimento das creches se ampliou, devido às demandas dos movimentos sociais e segundo Lobo (2011) no início dos anos 80 essas foram reivindicadas nos bairros periféricos (públicas e gratuitas) e passaram a ser sinônimos de atendimento à população às vésperas dos pleitos eleitorais e mesmo com as dificuldades e entraves a educação pré-escolar (assim chamada) tornou-se uma forte realidade na referida década.

A Constituição de 1988 e a educação infantil

Em clima de democracia, a CF de 1988 foi promulgada em 05 de outubro do corrente ano, e trouxe significativos ganhos para a Educação Infantil pois pela primeira vez foi reconhecido como direito da criança e da família e dever do Estado o atendimento em creches e pré-escolas ao público de 0 a 6 anos de idade, opondo-se à visão tradicional de prestação de favor às classes menos favorecidas (Valle, 2010; Lobo, 2011).

O Currículo em Movimento reconhece que a Educação Infantil é duplamente protegida na Lei Magna, pois além de ser direito das crianças de 0 a 5 anos de idade, é direito das trabalhadoras e trabalhadores das cidades e do campo em relação aos seus filhos:

Nesse sentido, a Educação Infantil volta-se como expressão dos direitos humanos com foco na dignidade e no direito de aprendizagem das crianças. Além disso, representa possibilidades de emancipação uma vez que a garantia de oferta de Educação Infantil, viabiliza o ingresso ou a permanência de trabalhadores e trabalhadoras, com destaque às mulheres, no mercado de trabalho. (Brasília, 2018 p. 19)

O Estatuto da criança e do adolescente e a criança de 0 a 6 anos

A ideia da criança como sujeito de direitos vem respaldada no ECA com a responsabilidade e deveres da família, da sociedade e do Estado e os Conselhos municipais, estaduais e nacional surgem como elementos articuladores desta política. Para desempenharem suas funções, os conselheiros tutelares precisam de uma base ancorada na integração de políticas públicas, principalmente nas áreas da saúde, assistência e educação.

São direitos fundamentais expressos na referida lei: Direito à vida e saúde, Direito à Liberdade, respeito e dignidade, Direito à convivência familiar e comunitária e Direito à Educação e Cultura, ao esporte e lazer, sobretudo no que refere-se ao atendimento em creches e pré escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade. Ainda nesse aspecto da Educação, a Lei convida os educadores a garantir uma educação que respeite os educandos e lhe atribui a corresponsabilidade de denúncia em suspeita ou práticas de maus-tratos, de reiteração de faltas injustificadas, sob pena da lei em caso de omissão.

O Estatuto da Criança e do Adolescente é definido por Rosa (2018b) como: “um apanhado normativo do ordenamento jurídico brasileiro que visa a proteção integral dos direitos da criança e do adolescente. É considerado, portanto, um marco no que diz respeito à regulamentação dos direitos humanos *infanto juvenis*” (p.192).

Por fim, é importante ressaltar que em 2020 o referido Estatuto completa 30 anos e vem sendo consolidado em nosso país, de forma não linear, permeado de conflitos e contradições e têm sido reformulado sempre que necessário, a partir das concepções de infâncias construídas ao longo do tempo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96

Em linhas gerais, a presente lei compreende a Educação como algo que abrange os processos formativos desenvolvidos na família, na convivência, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, organizações e manifestações culturais, disciplinando pois a educação escolar que deverá atrelar-se ao mundo do trabalho e à prática social. Também reconhece a Educação como dever da família e do Estado tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. A seguir nos ateremos aos aspectos concernentes à Educação Infantil contidos nessa Lei.

Em relação aos Direitos à Educação e o Dever de educar, a partir de alterações oriundas da Lei nº 12.796 de 2013, a Pré-escola passou a ser obrigatória e gratuita a partir dos 4 anos, além de vaga na escola pública de Educação Infantil ofertada gratuitamente às crianças até os 5 anos de idade, próxima

à residência, cabendo aos Municípios oferecer Educação Infantil em creches e pré-escolas. É importante lembrar que ao Distrito Federal são aplicadas as competências referentes aos Estados e Municípios e que as instituições de Educação Infantil privadas também integram seu sistema de ensino (Brasil, 1996).

Outro avanço significativo expresso na Lei é a participação dos docentes, com os demais profissionais da Educação, comunidade e conselho escolar, por meio de uma gestão democrática, da elaboração da Proposta Pedagógica da escola. Ademais, na Seção II, artigos 29, 30 e 31, são tratados assuntos específicos da Educação Infantil; tais quais: A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica, e tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até os 5 anos, será oferecida em creches, ou entidades equivalentes para crianças até 3 anos de idade e pré-escolas para crianças de 4 a 5 anos de idade. Sua organização se dará a partir de avaliação por meio de registro de desenvolvimento sem objetivo de promoção, carga horária anual de 800 horas, distribuída em 200 dias letivos no período de 4 horas diárias (turno parcial) e 7 horas (turno integral), controle de frequência de no mínimo 60% do total de horas e expedição de documentos referentes ao desenvolvimento e aprendizagem da criança. Além disso, no artigo 89 fica determinado que creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão no prazo de 3 anos, a contar da publicação, para integrar ao sistema de ensino.

É possível identificar na referida Lei a preocupação em relação ao desenvolvimento da criança, a importância do seu papel no exercício da cidadania e a participação de toda comunidade escolar em uma proposta de ensino que mostre a identidade da escola, ainda que em passos lentos, é possível perceber a tentativa de rompimento com o assistencialismo que marcou a história da Educação Infantil no Brasil.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – 1998 (RCNEI)

O Referencial Curricular Nacional (RCNEI) constitui um documento oficial do MEC (1998) e foi dividido em três volumes: O primeiro intitulado “Introdução” aborda sobre as creches e pré-escolas do Brasil à época em que foi escrito e sobre as concepções de criança, educação, instituição e profissional de Educação Infantil. O segundo volume chamado “Formação pessoal e social” discorre sobre eixos de trabalho que fomentam a autonomia e identidade das crianças e por fim, no último volume “Conhecimento de mundo”, são apresentados seis documentos que dizem respeito aos eixos de trabalho (movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza, sociedade e matemática).

Segundo Valle (2010) esse documento marca o início de uma abordagem sobre a diversidade cultural na Educação Infantil do Brasil e relembra que o referido documento não é obrigatório, mas

constitui referências que tem como objetivo indicar caminhos. O próprio RCNEI (1998) define-se como um guia de orientação que deverá servir de base para discussões entre profissionais seja na mesma instituição de ensino ou sistema e na elaboração de projetos.

O tema da Roda de conversa é apresentado como atividade permanente dentro do tópico Organização e Tempo, como:

Um momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de ideias. Por meio desse exercício cotidiano as crianças podem ampliar suas capacidades comunicativas, como a fluência para falar, perguntar, expor suas ideias, dúvidas e descobertas, ampliar seu vocabulário e aprender a valorizar o grupo como instância de troca e aprendizagem. A participação na roda permite que as crianças aprendam a olhar e ouvir os amigos, trocando experiências. (Brasil, 1998, p. 138)

Apesar dessa expressiva contribuição acerca do nosso tema, percebemos em nossa pesquisa que o RCNEI (1998) tornou-se obsoleto diante dos mais atuais documentos como as DCNEI (2010) BNCC (2017) e Currículo em Movimento (2018) no caso do DF. Contudo, reconhecemos a importância desse documento no uso de tantas produções textuais como foi o caso de dissertações, teses e artigos presentes em nosso levantamento teórico, porém optamos por nos ater a essa breve visita ao documento e mais adiante apresentarmos a análise de Vasconcellos (2011) sobre seu conteúdo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil – 2010 (DCNEI)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010) identificam o atendimento em creche e pré-escolas como direito garantido pela Constituição de 1988, que reconhece a Educação Infantil como dever do Estado e da Educação, enxergam esse processo como uma conquista de vários movimentos em prol dessa oferta de ensino. Nesse sentido justificam a importância da revisão das concepções sobre educação das crianças em espaços coletivos de modo que assegurem suas aprendizagens e seu desenvolvimento. Apresentam como objetivo o estabelecimento de Diretrizes para a Educação Infantil no âmbito nacional de forma a orientar as propostas pedagógicas; articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica, visando a orientação das políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação das propostas pedagógicas curriculares, além de orientar a observação da legislação estadual e municipal concernentes ao assunto.

No que concerne às suas concepções, define a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, oferecida em creches e pré-escolas ao público de 0 a 5 anos, em jornada integral ou parcial; a criança como sujeito histórico de direitos que constrói sua identidade pessoal e coletiva e produz cultura; o Currículo como conjunto de práticas que busca articular as experiências e saberes da

criança com diversos conhecimentos de forma a promover seu desenvolvimento integral e Proposta Pedagógica como sinônimo de Projeto Político Pedagógico como plano orientador das ações das instituições que definem metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. É um documento elaborado em coletividade entre direção, professores e comunidade escolar.

Além disso, define faixa etária para matrículas, frequência, oferta de vagas e jornada, sendo a matrícula obrigatória na Educação Infantil às crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano da matrícula e também àquelas que completam 6 após essa data, afirma que a frequência não é pré-requisito para o Ensino Fundamental, que as vagas devem ser ofertadas próximas às residências das crianças e a jornada deve ser no mínimo de quatro horas (parcial) e igual ou superior a sete (integral).

Orienta que as propostas pedagógicas de Educação Infantil respeitem os princípios éticos (autonomia e respeito ao bem comum), políticos (cidadania e democracia) e estéticos (liberdade de expressão nas manifestações artísticas e culturais) e garantem que as Instituições de Ensino cumpram sua função sociopolítica e pedagógica, tendo como objetivo:

Garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (Brasil, 2010 p. 18)

Nesse sentido, as DCNEI (2010) argumentam que para efetivar tal objetivo, as propostas pedagógicas deverão planejar condições para o trabalho coletivo bem como organizar materiais, espaços e tempos que assegurem a integralidade da educação, a indivisibilidade das dimensões (expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança), a participação, diálogo e escuta das famílias, acessibilidade de espaços, materiais e instruções para crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades, superdotação e apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e outros países da América. Além de orientar às Propostas Pedagógicas que abordem e respeitem a diversidade, cultura indígena, infâncias do campo, indica que o eixo dessas referidas propostas sejam interações e brincadeiras através de diversas experiências e possibilidades.

No que tange à avaliação, condizente com a LDB 9.394/96, as Instituições devem criar procedimentos de acompanhamento pedagógico e avaliação do desenvolvimento das crianças sem objetivar seleção, promoção ou classificação e por meio de observação crítica, criativa e utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças.

Vasconcellos & Aquino (2011) discorrem sobre esses dois documentos tecendo um olhar crítico sobre eles e sustentam que podem contribuir ou não para a afirmação dos princípios da cidadania e analisam como as políticas públicas distorcem a importância dos documentos dando maior

ênfase a um ou outro a depender da orientação política do momento. Ao analisar o RCNEI (1998), as autoras percebem a dicotomia do pensamento e ação no processo de elaboração do documento partindo do pressuposto de que as concepções foram elaboradas por especialistas renomados e a execução feita pelos educadores que estão na ponta. Outra observação pertinente das autoras é sobre a Carta ao professor (escrita no singular) que remete à ideia de ser um material entregue a cada professor (o que não ocorreu) e desconsidera a sociedade civil organizada pois destina-se ao indivíduo. Além disso as autoras perceberam que o ministro faz menção ao “direito de infância” mas não se refere ao ECA/1990 e que a concepção de cidadania parece estar mais no campo das ideias do que de fato na concretude.

Sobre os conceitos de criança, educar, cuidar e brincar, apontam que o RCNEI provoca reflexões sobre as várias concepções presentes na sociedade brasileira (caráter histórico e social) mas que a estrutura e organização curricular ainda evidenciam marcas da educação formal tradicional que objetiva a aquisição de conteúdos em face das demandas da classe média urbana e criticam referenciando Moreira (1999) que tal estrutura faz com que o documento se constitua um currículo e não um referencial, além da apropriação do conhecimento evidenciar fragmentação e não problematização. Nas palavras das autoras:

O RCNEI não constitui um referencial para a Educação Infantil; há nele efetivamente pretensões muito amplas, como as de definir políticas educacionais, parâmetros curriculares, critérios para credenciamento das instituições, padrões para a formação de professoras. Dessa forma o documento acabou por ser um propósito homogeneizante diante de uma realidade tão desigual. (Vasconcellos & Aquino, 2011, p.175)

Ademais, apontam que embora o RCNEI tenha posto a criança no foco da ação educacional, seu processo de elaboração foi vertical e unidirecional: “A instância central (MEC) e a equipe de especialistas produziram um modelo de Currículo para ser executado pelos professores sem proporcionar espaços para o debate e a reflexão sobre o mesmo. (p.182) e analisam que um Currículo nacional vai de encontro com a LDB 9.394/96 em seu artigo 26, silenciando as vozes principalmente aquelas que denunciam as desigualdades sociais e apropriam-se de Saviani (1998) ao defender que isso evidencia a perpetuação de práticas pouco democráticas e interesses econômicos atrelados à lógica do capital financeiro internacional.

A respeito das DCNEI as autoras questionam o motivo desse documento ter sido silenciado já que propõem múltiplas formas de diálogo e interação que objetivam a promoção da autonomia, responsabilidade e solidariedade, articulação dos princípios de direito e cidadania, construção de identidades, valorização da diversidade e das linguagens da criança: “Aqui além da importância das linguagens, é defendida uma concepção de criança sujeito de sua própria história, que é afetado, mas também afeta o mundo em que vive” (idem, 2011 p. 180).

Concluem identificando nas DCNEI avanços em relação à afirmação da condição de cidadania para a infância, que “chegamos ao século XX com o reconhecimento da ideia de criança cidadã, entretanto, percebemos que se trata muito mais no plano formal do que nas diversas formas de expressão e vivência” (ibidem, 2001 p.184).

Por fim, as autoras juntamente com Kappel (2011) refletindo sobre a infância e políticas de Educação Infantil no início do Século XXI, assumem o resgate da realidade assistencial e educacional que a obra buscou fazer sobre a infância no Brasil. Vasconcellos *et al.* (2011), considera que nem todos que pensaram e elaboraram políticas para a infância tiveram o objetivo atual de combater as desigualdades sociais, aponta que um aspecto relevante para a construção de uma sociedade mais igualitária é a “garantia do direito à educação, desde sempre em creches e pré-escolas públicas de qualidade” (p.187) Para isso, aponta a necessidade de um constante diálogo com órgãos e entidades que pensam e executam políticas infantis, a criação de um movimento a favor da qualidade da Educação Infantil para enfim superarmos a política da exclusão.

A Base Comum Curricular Nacional e a Educação Infantil – 2017

A Base Nacional Comum Curricular configura-se em um documento normativo que define as aprendizagens essenciais (em um conjunto orgânico e progressivo) que todos os alunos devam desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica de maneira que sejam assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2017).

Segundo o documento, ao longo da Educação Básica as aprendizagens essenciais definidas devem assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências¹⁴ gerais. Destaca também que essas competências:

Inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores nos termos da LDB. (p.9)

Os marcos legais da BNCC são: A Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Plano Nacional de Educação, destacando a meta sete no que diz respeito à importância de uma base nacional comum curricular para o Brasil com foco na aprendizagem como estratégia para aprimorar a qualidade da Educação Básica. A respeito da estrutura da BNCC, esta é dividida pelas etapas da Educação Básica: Educação Infantil no tocante aos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, Campos de experiência, e objetivos; Ensino Fundamental e Ensino Médio no que tange às áreas do conhecimento e Competências

14 – Na BNCC (2017) Competência refere-se à mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais) atitudes e valores.

específicas da área, componentes Curriculares (Anos iniciais e finais) do fundamental e habilidades do Médio. Bem como fizemos com a LDB 9.394/96, nos ateremos à Educação Infantil, nosso foco de interesse.

De acordo com a BNCC (2017) na primeira etapa da Educação Básica e em consonância com os eixos estruturantes da Educação Infantil (interações e brincadeiras), seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento devem ser assegurados; tais quais: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Em face dos referidos direitos de aprendizagem, a Base estabelece cinco campos de experiência, a saber: O eu e o outro e nós; corpo, gestos e movimentos, Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos quantidades, relações e transformações. Ambos, direitos de aprendizagem e campos de experiência, intencionaram subsidiar condições para as crianças aprenderem a se desenvolver.

Nesse sentido, a BNCC (2017) dividiu os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em três grupos de acordo com cada faixa etária: bebês – 0 a 1 ano e 6 meses; crianças muito pequenas – 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses e crianças pequenas – 4 anos a 5 anos e 11 meses. Cada objetivo possui um código alfanumérico para facilitar na organização da visualização da etapa, faixa etária, campo de experiência e posição da habilidade.

Além disso, o documento ao abordar sobre a Educação Infantil, resgata a ideia da expressão “Pré-escolar” que era utilizada até a década de 1980 com o conceito de etapa anterior, extra-educação formal, preparatória para a escolarização, todavia com a promulgação da Lei Magna em 1988, tornou-se dever do Estado o atendimento em creche e pré-escola, com o advento da LDB 9.394/96 a Educação Infantil passou a integrar a Educação Básica e posteriormente com a antecipação para os 6 anos de idade o ingresso no Ensino Fundamental, a Educação Infantil passou a atender a faixa etária de 0 a 5 anos. A BNCC (2017) reconhece a Educação Infantil como início do processo educacional, onde muitas crianças separam-se de seus vínculos familiares pela primeira vez para adentrarem em um contexto estruturado de socialização.

No que diz respeito às concepções da Educação Infantil, o documento assume a consolidação do educar e do cuidar como indissociáveis, bem como se apropria do artigo 4º das DCNEI no que diz respeito ao conceito de criança como sujeito histórico de direitos e do artigo 9º das mesmas diretrizes em seus eixos estruturantes (interações e brincadeiras):

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e regulação das emoções. (p. 37)

Além de abordar os objetivos de aprendizagem e campos de experiência, o documento trata do tema da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, preocupando-se com a integração

e continuidade dos processos de aprendizagem, evidenciando a importância dos registros dos processos de aprendizagem das crianças e sua trajetória na Educação Infantil, sobretudo a oferta de um acolhimento afetivo em meio às mudanças da nova etapa. Finaliza com a síntese das aprendizagens esperada em cada campo de experiência e considerando os direitos e objetivos trabalhados ao longo do texto.

Nosso contexto do Distrito Federal

“Toda criança é criança de um lugar. Do mesmo modo, toda criança é criança de algum lugar, ou seja, existe na produção das culturas infantis uma ancoragem territorial que não apenas emoldura o contexto no qual se edifica a infância, mas, para além disso, oferece o próprio substrato material à produção da existência.”

Lopes & Vasconcellos

Discorrer sobre o Distrito Federal é ultrapassar as questões da construção de Brasília ou de sua arquitetura, é antes de mais nada abordar sobre território. É pois refletir sobre: De que lugar estamos falando? Como foi sua constituição histórica e social? Como se manifesta sua paisagem natural e socialmente construída? Quem são as crianças que aqui habitam, como são suas infâncias e relações? Tais peculiaridades fornecem meios para a elaboração do Currículo local, evidenciando que é essencial pensar nesse território que além de influenciar a prática pedagógica, dialeticamente também é influenciado pelos educadores (Brasília, 2018).

Ao abordar sobre questões territoriais, Haesbaert (2014) afirma que há dois paradigmas aí imbricados: O hegemônico (o das grandes empresas, apoiado frequentemente pelo Estado) e outro contra-hegemônico (o dos grupos subalternos, numa perspectiva gramsciana¹⁵), tendo o paradigma hegemônico uma visão de território como uma expansão de terra a ser explorada e o contra-hegemônico que o visualiza como um espaço vivido, de múltiplas relações sociais e culturais: “um laço muito mais denso, em que os homens não são vistos apenas como sujeitos a sujeitar seu meio, mas como inter-agentes que compõem esse próprio meio” (Haesbaert, 2014, p.54). O autor também apoia-se nas concepções do filósofo Henri Lefebvre que embora sempre faça menção ao espaço e não território, percebe que tal espaço não se refere ao natural-concreto e sim a um “espaço socialmente construído” (idem, p. 58).

15 – O autor faz uma referência às concepções de Antonio Gramsci, filósofo marxista, jornalista, crítico literário e político italiano. Segundo Pedroza (2003) o referido autor “defendia uma pedagogia crítica, progressista, com uma concepção da prática educacional como instrumento de transformação social” (p.63).

Destarte, faremos uma breve contextualização desse território, baseada no Currículo em Movimento (documento que abordaremos com mais detalhes a seguir) para uma melhor compreensão acerca de seus aspectos. O Distrito Federal, situado no Centro-Oeste, é a menor unidade federativa do Brasil e não possui municípios, abrange em seu território a cidade de Brasília, a Capital Federal da República. Com 31 Regiões Administrativas, é caracterizado pelo seu Cerrado e clima tropical, é formado por pessoas de todos os Estados do Brasil, assim como estrangeiros, indígenas, comunidade quilombola (essa presente em seu entorno) e outros grupos sociais, além da população que nasceu e cresceu nesse lugar, dando contribuições sociais, históricas e culturais à sua história. “Toda essa diversidade humana presente revela a constituição de seu peculiar território” (idem, p.12). As escolas são orientadas a receberem todas as crianças, respeitando suas culturas (caso das indígenas, quilombolas, estrangeiras, refugiadas e outras) bem como adequar suas rotinas ambientais para contemplar as do campo.

Nesse sentido, (Brasília, 2018) compreende a relação dessa diversidade com as múltiplas infâncias no Distrito Federal, constituídas histórica e culturalmente nesse território fazendo-nos compreender que a comunidade escolar torna-se cada vez mais diversa necessitando de um olhar para suas especificidades, processos históricos e culturais. Nesse aspecto a roda de conversa é mencionada como estratégia de identificação: “No cotidiano da Educação Infantil, o docente deverá propiciar momentos de escuta e rodas de conversa com vistas a identificar as características culturais individuais das crianças” (p.16).

Currículo em Movimento – Educação Infantil – 2018

O Currículo do Distrito Federal, intitulado *Currículo em Movimento*, em vigor desde 2014, foi reformulado em 2018 a partir das novas concepções da Base Nacional Comum Curricular referentes à Educação Infantil; a justificativa encontra-se no próprio documento: “A homologação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC – tornou iminente a necessidade de um novo olhar para o Currículo em Movimento do Distrito Federal” (Brasília, 2018 p. 8); tal reformulação baseia-se na ideia de constante revisitação que se faz necessária frente as novas necessidades (sejam mudanças sociais ou adequação às novas legislações). Tem por base teórica a Psicologia Histórico – Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica que “compreendem que as concepções de crianças e infâncias decorrem de determinações sociais no âmbito político, econômico, social, histórico e cultural” (Brasília, 2018 p. 22).

É importante ressaltar que mesmo com essa abertura à mudança, o referido documento continuou respeitando sua base inicial que teve como aportes teóricos documentos legais, currículos de outros entes federados, textos acadêmicos e propostas de escuta como a Plenarinha que posteriormente

resultou em um projeto anual que discute temas que evidenciam a criança como um sujeito de direitos. É um projeto que teve como público inicial a Educação Infantil, mas diante da necessidade do debate acerca da transição dessa etapa para o Ensino Fundamental, passou a abranger as crianças do primeiro ano e possui o objetivo de promover a escuta atenta, sensível e intencional às crianças acerca de suas necessidades e interesses e para que ela possam anunciar sua visão de educação e de mundo expressando como compreendem a realidade a qual fazem parte (Brasília, 2018). “Assim a Plenarinha traz à cena a criança como protagonista no processo educativo, algo que precisa ser pensado e considerado no Currículo e na ação pedagógica” (p. 9).

Além disso, também foram propostas ações aos profissionais da Educação Infantil no intuito de fomentar a participação e reflexão sobre o Currículo como Fóruns, Plenárias, Leitores e Consulta pública e oferecidos aspectos que dão norte e subsidiam a elaboração das Propostas Pedagógicas (PP) às Instituições de Educação coletiva para a Primeira Infância em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O referido Currículo tem como Eixos Integradores: Educar e Cuidar; Brincar e Interagir, baseados nas Diretrizes supracitadas que deliberam a brincadeira e as interações como eixos norteadores nas práticas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil. Tais eixos podem ser considerados com os eixos transversais do Currículo em Movimento: Educação para a diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade (Brasília, 2018).

Nesse sentido, Educar e cuidar são ações indissociáveis, o cuidar vai além dos aspectos físicos, é uma postura ética de quem educa. Brincar e interagir são ações que promovem aprendizagens em meio às relações sociais, contribuindo efetivamente para o desenvolvimento das crianças entendendo essa conquista como coletiva: “Nas relações interpessoais intra e intergeracionais, com objetos da cultura e com os saberes, a criança aprende, desenvolve e humaniza-se” (Brasília, 2018 p. 30). Sobre a brincadeira, o Currículo recorre a Vigotski (2008) citando a zona de desenvolvimento iminente como algo que impulsiona a criança para além do estágio de desenvolvimento que já atingiu. Apropria-se das ideias do autor e sustenta que o brincar libera a criança do mundo real no que tange às suas limitações, permitindo que crie situações imaginárias e que tal ação simbólica essencialmente social “depende das expectativas e convenções presentes na cultura” (p. 31).

A organização do trabalho é orientada a partir dos temas: materiais, ambientes, tempos, rotinas e datas comemorativas. Sobre os materiais a orientação é que sejam diversos e que a intencionalidade pedagógica não ignore nem sobrepuje a capacidade infantil de transformar e criar por meio desses materiais no contexto educativo levando em consideração que as crianças produzem cultura e são produto dela “de modo que a interpretação e releitura que fazem do mundo e das coisas que estão à

sua volta revertam-se em possibilidade de conhecimento e aprendizagem” (p. 34). Discorreremos sobre ambientes e tempos mais adiante quando formos abordar sobre os tempos escolares.

A respeito da rotina, o Currículo a apresenta como um dos elementos que compõem a Educação Infantil. A roda de conversa é citada como um de seus elementos que são: recepção, roda de conversa, calendário, clima, alimentação, higiene, atividades de pintura, desenho, descanso, brincadeira livre ou dirigida, narração de histórias e outros. O Currículo chama atenção para um planejamento flexível, dinâmico e atento às necessidades das crianças para evitar que as atividades das crianças para evitar que as atividades sejam esvaziadas de sentido, além de ressaltar:

A rotina é uma forma de organizar o coletivo infantil diário e concomitantemente espelha a proposta Pedagógica da Educação Infantil. Ela é capaz ainda de apresentar quais as concepções de educação de criança e infância que se materializam no cotidiano educativo. (p. 35)

Ademais, o Currículo apresenta diversas reflexões sobre a celebração de datas comemorativas, enfatizando a importância do planejamento coletivo sobre a relevância do trabalho com essas datas a partir do questionamento sobre aspectos culturais, conceitos, ideologias, sentimentos, aprendizagens e quais os sentidos imbuídos nas comemorações.

Outro ponto interessante é a forma que o documento aborda sobre a inserção e acolhimento em detrimento da ideia de adaptação. Como o documento se fundamenta na Psicologia Histórico – Cultural, o processo de adaptação contribui para o processo de acomodação, houve a preocupação com essa terminologia. Consequentemente, o Currículo discorre sobre a inserção da criança e o acolhimento de forma que esse “contribua para o processo de desenvolvimento da capacidade da criança de fazer parte de um novo contexto” (p.38). Reconhece a necessidade do acolhimento dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas no seu processo de transição da casa para o mundo mais amplo que as ações de acolhimento precisam prever linguagem, sentimentos, emoções, liberdade, autonomia e protagonismo infantil por meio de vínculos positivos como: aconchego, amparo, cuidado físico e emocional e não apenas a cumprimento de regras que disciplinam corpos no modelo da escola tradicional, sobretudo não separando o ato de educar e cuidar. Sobre a transição, o Currículo afirma que além de casa para escola, ele ocorre dentro da própria Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, enfatizando que segundo as DCNEI (2010) e BNCC (2017), a Educação Infantil não tem por intuito a preparação para o Ensino Fundamental por ter finalidades próprias e tempo singular de infância.

Além disso, o Currículo faz orientações sobre as ações das práticas sociais como alimentação, sono e banho sempre buscando respeitar as necessidades das crianças e estimular a autonomia. No que se refere à dimensão religiosa na Educação Infantil, o documento lembra que de acordo com a CF 2008, o Estado brasileiro se declara laico e menciona que não é proselitista “pois trata-se de um contexto pedagógico laico e pluralista, em que cada criança precisa ser respeitada em sua

individualidade e em suas experiências pessoais. No caso das Instituições privadas, elas podem ser confessionais ou não” (Brasília, 2018 p. 43). Ressalta que é importante que as crianças conheçam outras culturas especialmente aquelas que formaram o povo brasileiro (matrizes indígenas, africanas e europeias). No concernente à Educação Inclusiva, o Currículo baseia-se nas concepções de defectologia de Vigotski (2012), na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2011) e na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil 2010) para discorrer sobre a importância da coletividade em detrimento da exclusão e da luta contra o assistencialismo arraigado ao longo dos tempos, chama atenção para um trabalho pedagógico que viabilize as possibilidades de desenvolvimento e valorize a diversidade sobretudo nas instituições coletivas comuns.

No que tange à Avaliação, o Currículo também se baseia nas DCNEI e alerta as Instituições de Educação Infantil para elaborarem um acompanhamento pedagógico que não vise a seleção, promoção ou classificação, assunto também abordado na LDB 9.394/96. orienta pois que a finalidade dessa avaliação sirva para a tomada de decisão educativa, para observar, acompanhar processos de desenvolvimento da criança e melhorar a qualidade do atendimento para elas sobremaneira partir de uma escuta sensível: “A visão educacional proposta nesse Currículo, entende que ao *dissilenciar* [grifo do autor] as crianças, escutando suas vozes pode-se contribuir para torná-las cidadãs responsáveis por meio da autorregulação e automonitoramento das próprias aprendizagens” (p. 55).

Por fim, o Currículo propõe que as instituições de educação coletiva para a primeira infância reflitam sobre novas possibilidades de organização curricular a partir das faixas etárias: bebês – 0 a 1 ano e 6 meses; criança bem pequena (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) pautada nos princípios norteadores: interdisciplinaridade, contextualização e flexibilização e nos princípios éticos, estéticos e políticos, oriundos das DCNEI (Brasil, 2010) e os Direitos de Aprendizagem e desenvolvimento expostos na BNCC (Brasil, 2017) dos quais emergem cinco campos de experiência: o eu, o outro e o nós, corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. “Desse modo a organização curricular por meio dos campos de experiência propicia um novo olhar em relação à criança e exige considerar que as aprendizagens e o desenvolvimento sejam propiciados por uma multiplicidade de linguagens” (p.61).

Foi possível perceber a preocupação do Currículo em Movimento do Distrito Federal em evidenciar a criança como sujeito de direitos, histórico e produtor de uma cultura que o transforma e é transformado por ela; bem como identificar suas orientações sobre a legitimação da voz desse sujeito por meio de uma escuta e voz atentas às suas necessidades promovendo assim, práticas que viabilizem a construção da identidade, da autonomia e desenvolvimento humano do público da primeira infância.

Plano Distrital de Educação

É o conjunto de 21 metas que visa universalizar, garantir o atendimento aos estudantes do Distrito Federal em suas respectivas etapas de ensino e fomentar uma melhor qualidade de ensino com objetivos até o ano de 2024. No que diz respeito a Educação Infantil, o Plano estabelece em sua meta nº1:

Universalizar até 2016, a educação infantil na pré-escola, para crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches públicas e conveniadas, de forma a atender no mínimo 60% da população nessa faixa etária, sendo no mínimo 5% a cada ano até o fim da vigência deste Plano Distrital de Educação – PDE, e ao menos 90 % em período integral.

Desenvolvimento na Infância – Vigotski e Wallon

“Ya sabemos que todo el proceso del desarrollo cultural del niño, así como todo el proceso de su desarrollo psíquico, constituye un modelo de desarrollo revolucionario.”

Vigotski

Concepções de Vigotski

Lev Semionovitch Vigotski nasceu em Orsha, Bielorrússia, em 1896 e morreu em Moscou em 1934. Teve formação interdisciplinar, foi professor e pesquisador nas áreas de Psicologia, Pedagogia, Filosofia, Literatura, Deficiência física e mental e inspirou-se no marxismo pra desenvolver sua teoria histórico-cultural, conforme já abordamos neste trabalho. O psicólogo bielorrusso criou uma nova abordagem psicológica que pode ser dividida em três ideias:

- 1 – As funções psicológicas têm suporte biológico, pois são produtos de atividade cerebral;
- 2 – O funcionamento psicológico é imbricado nas relações sociais entre indivíduo e meio exterior, as quais se desenvolvem historicamente;
- 3 – A relação humano/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos. (Oliveira, 1993; Pulino, 2008a; Zanetti 2012).

Além disso, Vigotski trabalhou na área da Pedologia. O próprio autor (2018) em sua obra sobre os Fundamentos da Pedologia, explica que o “desenvolvimento da criança é o objeto direto e imediato dessa ciência” (p.18). Para o autor, a primeira lei que caracteriza o desenvolvimento infantil é que ele possui uma organização mais complexa do tempo e é um processo histórico. Em outras

palavras, o ritmo do desenvolvimento, a sequência das etapas, a transição de uma etapa para a outra não coadunam com o ritmo do tempo, ou seja, cada ano é medido pelo lugar que ocupa no ciclo do desenvolvimento porque tempo e conteúdo do desenvolvimento se alteram nos diferentes anos de vida e desenvolvimento da criança (Vigotski, 2018b). O autor assume por meio da Pedologia que o desenvolvimento infantil é um processo complexo, sensivelmente organizado e de estrutura complexa e destaca como aspecto mais importante o surgimento do novo e que este está atrelado ao processo histórico: “Significa admitir que o processo histórico é desenvolvimento histórico, um processo ininterrupto de surgimento do novo” (idem, p.33).

Sobre o método de estudo da Pedologia, o autor (2018) elucida que método é um caminho (etimologia grega), um procedimento, o modo de investigação ou estudo de uma parte definida da realidade. Portanto, o método pedológico, é um método de estudo da unidade de desenvolvimento, que abrange não apenas um aspecto do organismo ou da personalidade da criança, mas todos os aspectos de um e de outro. A respeito da fala, dentro da ótica pedológica, o autor sustenta que a fala se desenvolve na relação mútua entre hereditariedade e meio, aliás, o mesmo se refere às demais características da criança.

Processo de internalização

Conforme já assinalamos na seção referente à perspectiva histórico-cultural, Vigotski aborda a função mediadora dos instrumentos e dos signos da atividade humana procurando fazer uma analogia entre instrumentos de trabalho e controle da natureza e o papel dos signos enquanto instrumentos psicológicos, o que vai evidenciar a função dos signos enquanto instrumentos psicológicos (Oliveira, 1993). Segundo a autora:

Ao longo da evolução da espécie humana e do desenvolvimento de cada indivíduo, ocorrem entretanto, duas mudanças qualitativas fundamentais no uso dos signos. Por um lado, a utilização de marcas externas que vai se transformar em processos internos de mediação: esse mecanismo é chamado por Vigotski de processo de internalização. Por outro lado, são desenvolvidos sistemas simbólicos, que organizam os signos em estruturas complexas e articuladas (p.34).

Nesse sentido, Pulino (2016a) corrobora:

Vygotski considera duas dimensões do psiquismo: uma intersíquica, que se constitui nas relações sociais; outra intrapsíquica, que se processa internamente em cada pessoa (...) Esse processo é mediado por outras pessoas, por meio da linguagem, de signos ou de ferramentas, que dão um significado cultural ao que é internalizado (p.59).

Evidenciando a cultura como produto da vida social e da atividade social do ser humano, o próprio autor assevera: “Todas las funciones psíquicas superiores son relaciones interiorizadas de orden social, son el fundamento de la estructura social de la personalidad” (Vigotski, 2014c, p.104).

Em outras palavras, as representações mentais de tal realidade exterior, tornam-se os principais mediadores a serem considerados na relação do humano com o mundo (Oliveira, 1993).

Nesse sentido, Vigotski (2014) abordando sobre as relações humanas assegura que estas podem ser diretas e mediadoras:

En un nivel más superior del desarrollo aparecen las relaciones mediadas de los hombres, cuyo rasgo fundamental es el signo gracias al cual se establece la comunicación. De por sí se entiende que la forma superior de comunicación mediada por el signo, es el producto de las formas naturales de la comunicación directa; estas últimas sin embargo se diferencian esencialmente de esta forma de comunicación (idem 2014, p. 102).

A autora (1993) cita um exemplo de Vigotski sobre o gesto de apontar da criança, que ilustra o processo de internalização de significados culturalmente é o do bebê quando tenta pegar um chocalho: Após algumas tentativas, o bebê tenta pegar o objeto e não consegue. Esta é relação externa entre o bebê e o chocalho, todavia quando o adulto interfere nessa relação, provavelmente dando o objeto para a criança, acontece uma mudança nessa situação. Ao passar por experiências semelhantes, a criança incorporará que o seu gesto de apontar atribui um significado e uma compreensão do adulto.

O papel da brincadeira no desenvolvimento psíquico da criança

Ao discorrer sobre a brincadeira e seu papel no desenvolvimento da criança na idade pré-escolar, Vigotski (2008) levanta duas questões significativas:

- 1 – A gênese da brincadeira; ou seja, como ela surge ao longo do desenvolvimento.
- 2 – Qual o papel que essa atividade representa em seu desenvolvimento.

O autor assevera que a brincadeira é a linha principal de seu desenvolvimento mas levanta a importância desta não ser definida como princípio de satisfação, pois há brincadeiras em que o próprio processo dessa atividade não proporciona satisfação à criança, bem como a existência de outras atividades que proporcionam satisfação à criança e não são brincadeiras (como o ato de sucção, por exemplo).

Além disso, o autor sustenta que na idade pré-escolar as brincadeiras podem evidenciar as necessidades da criança, pois “na primeira infância, a criança manifesta a tendência para a resolução e a satisfação imediata dos seus desejos.” (Vigotski, 2008, p.25). Ou seja, a brincadeira deve ser compreendida como uma realização dos desejos aos quais não podem ser realizados por meio do imaginário. Sobre a situação imaginária, o autor discorre que esta contém regras de comportamento, apesar de não ser uma brincadeira que exija regras preestabelecidas: “Se a criança faz o papel da mãe, então ela tem diante de si, regras do comportamento da mãe” (p.28) e deixa uma distinção clara: na situação imaginária, sempre contém regras (algumas surgem nas crianças, outras representam a

influência unilateral que o adulto exerce sobre ela) ao passo que na brincadeira a criança é livre, mesmo considerando essa liberdade ilusória.

A teoria psicogenética de Henri Wallon

O psicólogo Henri Wallon nasceu na França em 1879, viveu toda sua vida em Paris até morrer em 1962. Procurou integrar a atividade científica à ação social, influenciado pelos conhecimentos adquiridos nas áreas de filosofia, medicina e psiquiatria. Viveu em um período de instabilidade social e turbulência (duas guerras mundiais), alinhou-se aos intelectuais de esquerda, manifestou simpatia aos regimes socialistas e envolveu-se em movimento contra o fascismo. Concomitantemente às suas atuações como médico e psiquiatra, interessou-se pela psicologia da criança e utilizou os conhecimentos neurológicos e psicopatológicos oriundos da experiência clínica em sua teoria. Além disso, partindo da preocupação em delinear a especificidade da psicologia, como ciência, buscou esclarecer seus fundamentos epistemológicos, objetivos e métodos dialogando com correntes filosóficas ocidentais, buscando reconhecer a origem das contradições (Galvão, 2010).

Por conseguinte, conforme dito anteriormente, adotou o materialismo dialético como método de análise e fundamento epistemológico dessa teoria, concebendo a constante mudança da realidade, onde o humano é considerado um ser immanentemente biológico e social ou *geneticamente social*. Elegeu portanto a criança para compreender a complexidade e facetas de sua personalidade, propondo a investigação de suas relações com o meio, imbricadas nas contradições, no âmbito da cultura, de forma global e contextualizada (Pulino, 2004; Galvão, 2010; grifo das autoras).

Numa definição walloniana, “personalidade é colocada no sentido de caráter e significa para cada indivíduo sua maneira habitual ou constante de reagir” (Pedroza, 2003; p.41). A autora ratifica que Wallon concebe o desenvolvimento a partir das relações da criança com o meio, buscando superar a visão dicotômica do humano como ser biológico e ser histórico e cultural. Nesse sentido, o meio não é considerado algo estático e homogêneo, mas algo que transforma-se junto com a criança, instalando-se uma dinâmica de interações. Portanto para o autor, o humano é determinado fisiologicamente e socialmente, sujeito de suas disposições internas e situações externas que encontra ao longo de sua existência (Galvão, 2010).

Chagas, Pedroza & Branco (2012), também sustentam que para se compreender o processo de desenvolvimento humano na primeira infância em suas complexidades, é necessário considerar a criança em suas condições físicas e biológicas, sem estabelecer dicotomia entre o biológico e o social, compreendendo que ambos se constituem “mutualmente em um processo contínuo e dinâmico, como uma síntese entre opostos em que a tensão nunca é resolvida” (p.74). Para Wallon (1989) isso ocorre porque “as funções simbólicas e intelectuais não possuem apenas subestruturas orgânicas, elas devem

desenvolver-se por si mesmas, no meio novo que elas abrem à atividade do humano. Elas sofrem as condições desse meio que tornaram possível” (p.521).

Partindo da “psicogênese da pessoa completa” (Pulino, 2004, p.87; Galvão, 2010, p.27) onde Wallon propôs um olhar sobre o desenvolvimento de forma global e contextualizada da criança, isto é, em todas as suas dimensões e contextos (na escola, família ou brincadeira), fundamentou seus estudos nos diversos campos de vivência e evolução infantil, considerando a observação como um instrumento privilegiado desse estudo (Pulino, 2004), pois acreditava ter acesso à gênese dos processos psíquicos por meio da criança, com ênfase no desenvolvimento em seus aspectos afetivos, cognitivos e motores (Galvão, 2010). No que tange aos aspectos afetivos, Pedroza (2003) e Pulino (2004) destacam a emoção como fator principal na formação da personalidade, no progresso do desenvolvimento e na construção da pessoa.

Nesse sentido, Pulino (2004) assevera que a emoção constitui a inteligência, pois, quando aprendemos além de focarmos todos os nossos sentidos no objeto conhecido, lançamos mão dos recursos intelectuais estruturados e recuperados pela memória; portanto, “nossos sentimentos são formados pela articulação de emoções e construções racionais” (p.87). Apropriando-se dos pressupostos wallonianos, Galvão (2010) assevera que o estudo das emoções evidencia a utilidade dialética como método de análise na psicologia, pois a emoção encontra-se na origem da consciência, na passagem do orgânico para o social, do fisiológico para o psíquico e que ao dar foco para a criança em sua análise, Wallon revela que é na ação sobre o humano que deve ser buscado o significado das emoções e não no âmbito físico.

Pulino (2004), apropriando-se dos pressupostos do psicólogo francês, elenca alguns aspectos importantes acerca do desenvolvimento psicológico da pessoa, a saber: a sequência dos estágios (compreende-se aqui que o desenvolvimento ocorre por meio de estágios e em última instância por fatores biológicos, principalmente os do início da vida, que vão se modificando a partir das vivências sociais); o ritmo de desenvolvimento (é descontínuo, altera-se mas mantém os aspectos do estágio anterior, comumente vem acompanhado de crises, retrocessos e rupturas); os conflitos (contraposições aos desejos, são ligadas à maturação ou fatores sociais); fases do desenvolvimento (afetiva e cognitiva – onde a consolidação de uma precede a efetivação da outra), o interesse da pessoa (oriundos da alternância de fase que identifica os estágios, as fases se manifestam: fase afetiva – desenvolvimento da identidade e cognitiva – compreensão do mundo); os recursos de que a pessoa dispõe (recursos peculiares do desenvolvimento afetivo e cognitivo) e estágios de desenvolvimento (do nascimento à fase adulta), descritos nos parágrafos seguintes.

É importante salientar antes, que segundo Wallon, na passagem dos estágios, as preponderâncias se alternam em cada fase, configurando-se em afetiva ou cognitiva. Em outras palavras, o autor concebe o desenvolvimento, numa construção progressiva, a partir de tais

alternâncias, “marcada por rupturas, retrocessos e reviravoltas, cada etapa traz uma profunda mudança nas formas de atividade do estágio anterior” (Galvão, 2010, p.41). Nesse sentido, para Wallon o desenvolvimento é compreendido como um processo descontínuo, que tem por características a contradição e o conflito, que os referidos estágios não possuem limites nítidos mas sobrepõem-se, misturam-se e confundem-se, sendo caracterizados pelo predomínio de um tipo de relação com o meio e concomitantemente representando uma evolução mental (Nunes, 2012).

1º Estágio – Impulsivo-emocional: É o estágio do bebê em seu primeiro ano de vida. Aquele ser que antes tinha suas necessidades satisfeitas no útero da mãe, agora depende do adulto para sobreviver e reage emocionalmente (principalmente choro e gestos) para ser atendido. “Essa é a forma primordial da linguagem” assinala Pulino (2004). Além dos movimentos em torno da dor e da fome, as relações vão se consolidando a medida que o tempo vai passando. O sorriso é um exemplo, no início apresenta-se no campo fisiológico e depois adquire sentido social. A predominância da afetividade orienta essas primeiras reações do bebê às pessoas que fazem o intermédio de sua relação com o mundo físico (Galvão, 2010). É, segundo Pulino (2004), o período sincretismo¹⁶ subjetivo, ou percepção global e confusa, uma real simbiose afetiva¹⁷ após a orgânica. Wallon (1979) sustenta que tal simbiose afetiva é “uma característica particular e fundamental humana” (p.202) onde a criança equipara suas vivências humanas à sua alimentação material.

2º Estágio – Sensório motor e projetivo: A criança volta seu interesse para a exploração sensório-motora do mundo físico. Os movimentos de marcha e pressão permitem uma maior autonomia nas ações de manuseio de objetos e exploração dos espaços, coloca-se de pé e enxerga o mundo de um outro ângulo. É o estágio também onde a função simbólica e a linguagem são desenvolvidas, a fala lhe proporciona uma melhor expressão e compreensão e a linguagem reorganiza suas operações cerebrais. Seu desenvolvimento social passa por rápidas etapas quando aprende a andar e falar. Por volta dos três anos de idade retorna sua atenção para a construção do eu, tempo delimitado por uma nova crise onde emerge uma brusca reviravolta nos modos da criança e em suas relações com o ambiente (Wallon, 1995; Pulino, 2004).

3º Estágio – Personalismo: O marco desse estágio é a formação de personalidade, por meio da consciência de si e interações sociais. A criança lança mão da oposição para delimitar seus pontos de vista, vivenciando a idade da graça¹⁸ e perpassando por alguns sentimentos que podem fazer

16 – Também citada por Galvão(2010) como sociabilidade sincrética, uma mistura ou confusão a que está submetida a personalidade infantil. A criança apresenta uma consciência de si inacabada, misturando a sua personalidade à das demais.

17 – Simbiose citada por Pulino (2004) como período em que a criança está tão atrelada ao meio ambiente que não consegue diferenciar-se dele. Fato que também ocorre em âmbito biológico na relação mãe-bebê, em um certo período após o parto. Galvão (2010) ratifica que o recém-nascido não se percebe como um outro. Nesse estado de simbiose com o meio, parece misturar-se à sensibilidade do ambiente, não diferenciando seu corpo das superfícies exteriores.

18 – Pulino (2004) baseada nos pressupostos wallonianos, apresenta a idade da graça como aquela em que a criança começa a colocar sua atenção em suas próprias atitudes e comportamento, manifestando

evidenciar inveja, ciúmes ou imitação e carência (Pulino, 2004). Tem-se uma reviravolta nas condutas infantis, marcada por conflitos interpessoais, passa a usar com maior frequência o pronome eu, buscando no confronto testar a independência de sua personalidade (Galvão, 2010).

4º Estágio – Categorical: O interesse da criança se volta para o conhecimento e conquista do mundo exterior, devido à consolidação da função simbólica consolidada no estágio anterior, grandes avanços são alcançados no plano da inteligência, porém voltada para a constituição desse conhecimento do mundo. Por volta dos seis anos, consegue corresponder às demandas sistemáticas e de concentração exigidas na escola, um ambiente que lhe propiciará diferentes atuações diante de uma gama de situações ocasionando uma constância em sua identidade, mesmo com a preponderância do aspecto cognitivo (Pulino, 2004; Galvão, 2010).

5º Estágio: Puberdade e adolescência: Uma nova crise se instala. A puberdade rompe a tranquilidade afetiva inerente do estágio anterior e impõe a necessidade de uma nova constituição da personalidade influenciado pelas modificações do corpo resultantes do processo hormonal, com predominância da afetividade. No aspecto intelectual, o adolescente abre mão da relação direta com o concreto e passa a ter contato com o mundo das leis, do dever ser e da ética (idem, 2004, 2010).

Admitimos com Wallon a condição contraditória do ser humano tanto em sua constituição como ser global, quanto como um ser em movimento, que encontra-se em constante transformação. Galvão (2010) cita que tal ritmo descontínuo (a partir da observação do desenvolvimento infantil) é semelhante ao movimento do pêndulo que oscila entre polos opostos, imprimindo características próprias. Compreendemos com a autora que a psicogenética walloniana vai de encontro às concepções que limitam o desenvolvimento a uma ótica linear e o admitem como uma soma de sistemas progressivos mais complexos.

Para o psicólogo, a passagem de um estágio para o outro não se configura como uma ampliação, mas como uma reformulação, frequentemente afetadas por crises e conflitos; ou seja, cada atividade predominante, ao reaparecer em um determinado estágio, incorpora as conquistas adquiridas na outra, no estágio anterior. Tomemos o exemplo da afetividade que se manifesta de diferentes maneira nos estágios, ela tem seu início nas atividades impulsivas, nutrida por gestos, olhar e toque, reaparece no personalismo como uma afetividade simbólica expressa por palavras e torna-se posteriormente mais racional no estágio categorial.

Tal construção recíproca, pode ser explicada pelo princípio da integração funcional, extraído do processo de maturação no qual o amadurecimento recente não suprime as versões anteriores. No caso das funções psíquicas, as novas não anulam as demais capacidades; reafirmando a visão global walloniana: “A pessoa é o todo que integra vários campos e é ela própria, um outro campo funcional”

desempenho consciente e voluntário. Nunes (2012) também cita a expressão walloniana como um período de transformação nos movimentos da criança, que busca executá-los com perfeição.

(Galvão, 2010 p. 49) tendo por campos funcionais: a afetividade, o ato motor e a inteligência, onde são distribuídas as atividades infantis.

Contributos de Wallon para a educação

Para Wallon, o estudo da criança possibilita ir além de uma compreensão do psiquismo humano, é também uma forma de colaborar para a educação, pois a instituição de ensino é vista para o autor como um local privilegiado para a análise da criança de maneira contextualizada, ou seja, inserida em seu meio: “Assim a pedagogia ofereceria campo de observação à psicologia, mas também questões para investigação. A psicologia por sua vez, ao construir conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento infantil, ofereceria um importante instrumento para o aprimoramento da prática pedagógica” (Galvão, 2010, p.23). Para a autora, a psicologia genética de Wallon propicia um vasto campo de implicações e considerações educacionais, uma de suas ideias relevantes é a necessidade de superação da dicotomia entre indivíduo e sociedade por parte da maioria dos sistemas de ensino.

Uma das contribuições de bastante relevância para o âmbito educacional é a reflexão sobre a importância de um olhar para o corpo e seus movimentos; a primeira questão é da função postural ou tônica. Segundo a perspectiva walloniana, tal função está atrelada à atividade intelectual, dando suporte à reflexão mental, ou seja, a criança apresenta reações corporais aos estímulos externos de acordo com cada situação vivenciada e conseqüentemente toma consciência de tais realidades, o ato motor sofre o processo de internalização, adquirindo uma maior autonomia para agir no exterior. Outra questão é a dificuldade da criança em controlar seus movimentos, visto que esse controle é adquirido a partir dos centros de inibição e discriminação localizados no córtex cerebral; conseqüentemente essa ideia vai de encontro às demandas exigidas pela escola (idem, 2010).

Além disso, a autora também sustenta que a psicologia genética, ao propiciar informações referentes às atividades da criança nas fases de seu desenvolvimento, torna-se uma importante ferramenta para a educação, pois suscita uma prática pedagógica que atenda as necessidades das crianças em seus aspectos de forma global, valorizando o meio como promotor de desenvolvimento infantil, evidenciando a importância do trabalho em grupo, propondo que a escola reflita sobre suas dimensões políticas, sendo consciente de seu compromisso com o desenvolvimento pessoal e social e instigando no professor uma atitude crítica e de permanente investigação sobre a prática cotidiana.

A esse respeito Pedroza (2003) assevera que “o aprendizado escolar do aluno poderia ser favorecido se o professor desenvolvesse simultaneamente com o intelectual, as aptidões sociais” (p.72). Apoiada nos pressupostos de Wallon, discorre também sobre a importância da relação da psicologia e pedagogia, ressaltando que a psicologia não tem a função de normatizar a pedagogia nem a pedagogia de aplicar a psicologia, mas sim que ambas têm como ponto de convergência um “maior

conhecimento da criança na instituição escolar” (p.28), aumentando assim a importância de uma para a outra por meio da criação de laços e apoio mútuo.

Por fim, sobre a dimensão política, Wallon endossa a ideias de Rousseau que estimularam a Escola Nova, em relação a uma Pedagogia tradicional centralizada no autoritarismo do professor, contudo discorda em anular o papel do adulto por meio da intervenção do professor, pois assim a Escola Nova ignorava também as dimensões sociais e transformava o professor em um mero expectador do desenvolvimento infantil. Para o autor, a solução para isso não dependia apenas da discussão de métodos pedagógicos, mas sobretudo de uma reflexão sobre o papel político da escola. Criticava o regime fascista, como já citado anteriormente, principalmente as retóricas políticas e a seletividade do ensino francês, onde as oportunidades de ensino se davam por meio das classes: os mais abastados, tinham acesso ao ensino superior e os menos ao ensino técnico (Galvão, 2010). Assumo com a autora que a atualidade presente nessa análise crítica, nos salta aos olhos.

Concepções e Lugares de Infâncias

Aqui nos inspiramos em uma perspectiva psicológica e filosófica dos tempos de infância segundo Pulino e Kohan.

Iniciemos pela etimologia da palavra “infância”, que tem sua origem no latim: *infantia*, do verbo *fari* (falar) *fan*: falante e *in*: negação; ou seja: aquele que não fala. Desde a época de Platão a criança era vista como inferior ao adulto, alguém que precisava de condução (Kohan, 2003, Zaneti 2012). Nesse sentido, a criança tem sido, eventualmente, vista como um *ainda não*: aquela que *ainda não* verbaliza e *ainda não* está socializada. Andrade (1998) questiona essa concepção de criança que é baseada naquilo que ela ainda não pode fazer e que a posiciona em um papel de receptividade em relação ao adulto.

Em contrapartida, Agambem (2005) não enxerga a criança como algo incompleto, mas sim ressalta a infância como condição de possibilidade de aprender a falar e entrar no mundo da cultura humana. Em outras palavras, o filósofo não se pauta na negação e sim na potencialidade que a criança apresenta em relação ao aprendizado.

Zaneti (2012) afirma que a concepção da criança como *ainda não* existe na contemporaneidade em muitas esferas e a escola é uma delas, já que se relaciona com a criança como esse ser “incompleto, desconsiderando sua maneira de pensar e usar a linguagem, na medida em que a comparam com as formas adultas do pensar, sentir e agir” (p. 13).

Em oposição a essa hegemonia, Didonet (2011) compreende que o conceito de infância, além de um período de vida com suas características inerentes, é sobretudo uma representação social e cultural da época. Pensar na perspectiva de que a visão da infância veio se modificando ao longo da

história possibilita-nos inferir que o conceito dessa palavra varia muito de acordo com as realidades histórica e cultural das quais as crianças fazem parte, fazendo-nos compreender suas mais diversas nuances.

Nesse sentido, Zaneti (2012) afirma que a relação do adulto com a criança tem mudado histórica, social e culturalmente o que se evidencia nas diferentes maneiras de conceber a infância, cuidar e educar as crianças. Todavia, no tocante a essa compreensão, Pulino (2011a) vai além dessa visão e pondera:

Se ao contrário, nos empenharmos em olhar a criança em sua originalidade, além de compreendermos o que ela tem de marca histórica, cultural e social, vamos poder abrir-nos para uma atitude de escuta e acolhimento de sua diferença, levando em conta o contexto de que ela faz parte. (p. 152)

Lançando mão de tal compreensão, não podemos pensar em uma criança universal pelo fato de não existir uma maneira única de conceber essa primeira fase da vida, já que as crianças são diferentes, existem múltiplas infâncias e as culturas de cada tempo e lugar determinarão os modos de educá-las (Didonet, 2011). Diante disso, é necessidade emergente educar respeitando a pluralidade cultural existente em nossas escolas, porém sem esquecer também da singularidade de cada criança.

Quanto a isso, Córdula (2011) afirma: “O papel da educação é fundamental. É preciso políticas e práticas que reflitam os conceitos de convivência, conhecimento e valorização da diversidade cultural” (p. 57). Isso porque: “diferentes culturas determinam diferentes infâncias, e diferentes infâncias exigem diferentes pedagogias” (Didonet, 2011, p. 23). Em outras palavras, faz-se necessário um olhar especial para a diversidade existente nas salas de aula, compreendendo que as crianças fazem parte de um todo, no que diz respeito à condição de humanidade, mas ao mesmo tempo são seres singulares.

A pedagogia decolonial tem se dedicado à valorização de ideias práticas e modos de viver de povos tradicionais, que apresentam concepções, crenças e um saber típicos de suas culturas, que orienta os processos de socialização e educação de suas crianças. É de grande importância que nós educadores e estudiosos da infância entremos em contato com esses pensamentos e perspectivas educacionais, não só para reconhecer a pluralidade de informações mas também para que possamos nos abrir e reconhecer a possibilidade de um diálogo entre as culturas tradicionais e a nossa cultura ocidental, no sentido de introduzirmos esses saberes na construção de nosso conhecimento e nos prepararmos para acolhermos as diferenças entre essas perspectivas. Com isso certamente abriremos um caminho para a crítica do etnocentrismo que tem sido marcante em algumas leituras de mundo.

Entrar na Roda, entrar no mundo

“O Pião entrou na roda, o pião!
O Pião entrou na roda, o pião!
Roda pião, bambeia pião!”¹⁹
(Cantiga popular)

Entramos na roda, entramos no mundo... a roda está pronta? Ela é imutável ou ao fazer parte dela poderemos modificar seu sentido? Procuraremos discorrer sobre a temática de entrarmos no mundo através do nascimento, apresentando as concepções de alguns autores a fim de compreendermos melhor a dinâmica do nascer e suas respectivas implicações.

Veiga – Neto (2016), tomando por base as ideias de Foucault, afirma que ao nascermos, adentramos em um “mundo que já é de linguagem”, de discurso pronto e que a partir do nascimento, nos tornamos “sujeitos derivados desse discurso” (p.91). Cabe-nos aqui refletirmos: Teremos nossos próprios discursos ou continuaremos reproduzindo o que nos é imposto ou seguindo o que está posto?

Sobre os contextos já existentes, Lopes (2018), ancorando-se nas concepções de Vigotski, afirma que as crianças nascem em ambientes que foram construídos culturalmente, mas defende que os processos de humanização ocorrem através de reconstruções e de interações: “criando sempre o novo” (p.50). O autor cita as palavras de Vigotski para ratificar que esse processo está expresso na teoria histórico-cultural: “Porque essa pessoa é membro de um certo grupo social, é uma certa unidade da história, vive numa determinada época e condições históricas” (Vigotski, 2010, p. 698). Ou seja, tal processo de humanização, ocorre no contato com o outro e com o meio. Mas o que seria esse processo de humanização? Como podemos compreender a criação do novo neste mundo idealizado ou assimilar, reinventar a infância? Aprofundaremos essa temática, ancorados nas concepções de Pulino (2001, 2007, 2016b).

O processo de tornar-se humano

Pulino (2001) propõe uma reflexão acerca da construção da identidade da criança. Sustenta que desde antes do nascimento já havia uma promessa ou história possível, um tempo, um lugar, uma época, um cenário heterogêneo e de múltiplas possibilidades: “Essa promessa, ou história possível, é a primeira identidade da criança” (p.29). Depois apresenta outra dimensão de identidade: aquela “que vai se aproximando mais da pessoa e vai circunscrevendo num espaço menor, a uma data no tempo, a pais específicos, a um nome e sobrenome, a um corpo, a uma voz” (p.31).

19 – Trecho da música: Roda Pião (<https://www.lettras.mus.br/>, recuperado em 05 de dezembro de 2019).

A autora também afirma que durante a gravidez, os pais projetam uma identidade para o bebê, eles sonham, preparam o ambiente para sua chegada e traçam elementos para seu futuro. (Pulino, 2001a). Afirma, apropriando-se dos pressupostos de Moreno (1975), que o desenvolvimento intrauterino é alimentado por duas placentas: uma biológica – por onde o feto é alimentado e se desenvolve e uma placenta afetivo-social em que a matriz de identidade ²⁰ é construída a partir de tais ações e projeções dos adultos (Pulino, 2001a; 2011a; 2016c).

Contudo, apesar de reconhecer que a criança não encontra um espaço vazio na família e sim passa a conviver com as imagens e possibilidades criadas para si, salienta que: “Ao nascer, entretanto, a criança se mostra um ser radicalmente novo. Inicia-se a partir daí, um processo de diálogo entre as imagens criadas pelos pais para o bebê em sua concretude que surge efetivamente.” (Pulino, 2016b, p.127). Em outras palavras, apesar de ser idealizada, ao nascer a criança surpreende por sua novidade, pois é um ser único e original. Segundo a autora, o bebê não nasce pronto, mas apresenta-se aberto, o que proporciona que se relacione com o outro e viva seu processo de tornar-se humano (Pulino, 2001, 2008b).

Por conseguinte, partindo desse olhar, Pulino (2001a) afirma que a criança pode ser concebida como o ser esperado, idealizado e, ao mesmo tempo, um ser novo: “Falamos, aqui, de uma criança preestabelecida, definida pelos outros, conhecida, oprimida, e de uma criança-novidade que surpreende, que muda o mundo, transgride” (p.35). Respalda sua afirmação com as palavras de Larrosa (2006):

Quando uma criança nasce, um outro aparece em nós. É um outro porque é sempre algo diferente da materialização, da satisfação de uma necessidade do cumprimento de um desejo, do complemento de uma carência ou do reaparecimento de uma perda. (...). Desse ponto de vista, uma criança é um ser absolutamente novo, que dissolve a solidez do nosso mundo e que suspende a certeza que nós temos de nós próprios. Não é o começo de um processo mais ou menos antecipável, mas uma origem absoluta, um verdadeiro início. (p.187)

Ainda nessa obra, o autor supracitado utiliza as concepções de Hanna Arendt no que diz respeito ao nascimento ser uma novidade radical e que essa pode representar uma ameaça. Arendt exemplifica sua fala com o nascimento de Jesus que representou todo o medo de Herodes em relação ao que o novo poderia trazer. O autor (2006) ainda traça um paralelo do infanticídio cometido por Herodes com o medo da novidade que ainda permeia o mundo adulto, fazendo com que os adultos projetem nas crianças seus anseios e desejos. O autor cita a afirmação de Arendt: “A necessidade do terror nasce do medo de que, com o nascimento de cada ser humano, um novo começo se eleve e faça ouvir sua voz, no mundo.” (idem, p.190).

Nesse sentido, a criança ameaça e também é ameaçada devido à sua novidade. É ameaça porque tem a possibilidade de mudar o mundo e é ameaçada de ser cerceada pelo mundo, por conta da

20 – Segundo Pulino (2001a): “Matriz de identidade é a estrutura básica da identidade da criança”. É quando o bebê passa a fazer parte do imaginário de seus pais ainda na gestação, quando escolhem seu nome, constroem sua imagem e planejam seu futuro.

força que a infância possui. “Infância aqui compreendida como início da vida, tempo de ser criança, e como começo, nos remete ao desconhecido, à novidade, às primeiras relações” (Pulino, 2016c, p.73). Além disso, a autora sustenta a ideia de que a infância pode ser vista como “uma abertura fértil de humanidade” no processo de tornar-se humano (Pulino, 2011a, p. 139).

Traçando um paralelo entre o nascimento e a educação, Pulino (2016a) inicia sua abordagem intitulada *Exercícios para se pensar a educação e escola* citando os pensamentos de Arendt (2009): “a educação tem como essência a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo” (p.223) e “eles (os pais) assumem na educação a responsabilidade, ao mesmo tempo, pela vida e desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo. (p.235). A autora ainda sustenta que a educação faz parte do desenvolvimento humano e que de fato o ser nasce dependente do outro, todavia nos traz uma significativa reflexão:

Essa dupla responsabilidade pode mostrar um conflito mútuo porque tanto a vida da criança tem de ser protegida dos perigos e das adversidades do mundo, como o próprio mundo tem de ser preservado da novidade, muitas vezes ameaçadora, que cada criança representa. Novidade e tradição devem conviver, nem sempre pacificamente. (Pulino, 2016a, p.30)

Além do mais, discorre sobre a importância de acolher bem o outro como fomos acolhidos um dia, seja na família, escola, histórica e culturalmente, numa relação de troca com o outro, já que a criança não é um ser passivo e sim ativa e criativa. Nesse sentido, a autora afirma que esse processo de convivência e socialização ocasiona transformações nas crianças, adultos, na cultura e no mundo e principalmente que “a partir dessa abertura do humano para o outro que se instauram suas possibilidades de ação no mundo (...) enfim, de educação” (idem, p.31). Sustenta que a educação proporciona o encontro consigo mesmo e com o outro.

Nessa perspectiva de antever as ideias para as crianças ou no lugar delas, Larrosa (2006) traz tal abordagem para a educação e apresenta a ação pedagógica como algo que está dentro do possível, do determinado, defendendo que os saberes e práticas produzem o real “aquilo que está ao alcance de nosso poder” (p. 193) e que nossas relações com esse possível, são “relações de poder” (p.193). Afirma que na educação moderna, o humano prevê, projeta, calcula, toma iniciativa, produz e que essa realidade só mudará se houver abertura ao impossível, ao nascimento, ao “novo que aparece em forma de milagre” nas palavras de Arendt. Do contrário, alerta o autor que a infância continuará sendo reduzida aos nossos saberes e ao domínio de nossas práticas.

Entretanto, infelizmente há muitas instituições de ensino que ainda insistem em abrir mão desse lugar de encontro e utilizar de seus ultrapassados mecanismos de poder que se respaldam em punições infundadas. Foucault (2005) em uma de suas conferências afirmou que a Pedagogia se constituiu a partir da adaptação das crianças às tarefas escolares e de seus comportamentos e que em seguida se transformaram em leis de funcionamento das escolas onde o poder passou a ser exercido sobre esse público.

O poder supracitado instala-se nessas instituições formais de ensino através da disciplina exigida. Singer (2010) argumenta que a educação moderna é um meio de dominação que se utiliza do poder disciplinar para corrigir e reconduzir os desviantes para uma conduta pré-determinada e enfatiza o pensamento de Foucault que defende que o poder se perpetua na escola e que mudou apenas a sua forma: de violência física para psíquica, assemelhando esse lugar aos manicômios e prisões, devido ao isolamento e divisão das crianças e onde o professor exerce o poder de vigilância e autoridade.

Diante de tal realidade, se faz necessário criar mecanismos de resistência diante dos desafios presentes em nossas escolas. Singer (2010) ainda afirma que o exercício de tal poder é capaz de produzir reações; em suas palavras: "...o mesmo movimento que produz a dominação produz também a resistência a ela." Mozer (2008) afirma que a escola possui uma função essencial na formação do sujeito criativo na medida em que deixa de ser uma instituição reprodutora e desenvolve outras funções que estimulem seus estudantes no enfrentamento de futuros problemas.

Partindo desse olhar de resistência, de busca de uma escola de emancipação, esse projeto ancora-se na ideia da escuta das crianças, desses seres humanos que possuem voz e que podem apontar novos horizontes para acerca do mundo, através do encontro com o outro e de um trabalho construído coletivamente. Sobre isso, Sawaya (2012) apresenta o pensamento de Walter Benjamin que identifica nas narrativas infantis um lugar de experiência.

Falar de construções de relações coletivas, onde as vozes são respeitadas e não silenciadas, é compreender a ocorrência de um movimento, onde cada sujeito vai se apropriando no processo de tornar-se humano a partir de relações com outros sujeitos em uma perspectiva histórico-cultural. É com esse olhar de interação entre as pessoas, no respeito às subjetividades que se evidencia um dos pilares da educação: aprender a conviver. Pulino (2014) retrata esta concepção:

A escola é um lugar para se viver e conviver, e não um espaço para se ensaiar a vida. Uma escola plena de vida, de concretude, de relações efetivas, deve ser uma escola autônoma, que assuma a autogestão, que, mais do que proporcionar a participação de todos e todas numa estrutura já dada, abre-se para as transformações que as pessoas julguem importantes. (Pulino, 2014, p.3)

Nessa perspectiva dialética e de convivência, é fundamental exercitar-se na escuta do outro. Como Freire (2017) afirma:

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo como se fossemos portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. (p.111)

Corroborando estas perspectivas, Rodrigues (2017) sustenta: que: "o acompanhamento da infância, especialmente das crianças pequenas que integram a Educação Infantil, possibilita a experiência reflexiva e dá condições para compreendermos a radicalidade de uma propensão a aprender que pertence a todos" (p.64).

Diante do exposto, infere-se que a educação e o contexto escolar podem ser tanto transformadores como conservadores a depender das visões sobre a infância, tendo em vista que na sociedade vigente a escola exerce um papel fundamental nos processos de socialização e aprendizagem das crianças (Campos, 2014).

As reflexões de Pulino (2016a) nos levam a compreender esse espaço como um lugar de encontro, acolhimento do outro, de relações sociais, afetivas, trabalho coletivo, principalmente de abertura para o novo, para a condição de infância. Nesse sentido, a infância não se restringe a uma etapa da vida mas a uma condição de abertura do tornar-se humano e, assim, segundo a autora, prolonga-se por toda a vida. Em suas palavras:

Confirma-se, assim, que nas relações sociais – pela mediação realizada por pessoas, processos e materiais – cada um de nós e todos aprendemos que construímos conhecimentos, práticas, valores, ideias, que somos educados uns pelos outros, tornando-nos assim, humanos, participantes de uma cultura e de uma sociedade, como seres singulares. (p.60)

Corroborando tal concepção, Kohan (2015) afirma que a infância: “é um mistério, um enigma, uma pergunta. Não me refiro, claro está, apenas a uma etapa cronológica da vida humana, mas antes que qualquer outra coisa, a essa condição que nos habita.” (p. 42). Partindo desse pressuposto, a presente dissertação ancora-se no olhar da escola como um *lócus* de transformação e de múltiplas aprendizagens, partindo do olhar de que todos os que fazem parte dela, estão inseridos na condição de ser humano que se configura na abertura ao novo, principalmente no que tange às práticas de construção e reconstrução de si.

Kohan (2003), fazendo um resgate histórico das visões acerca da infância e de como ela foi se constituindo, apropria-se das teses centrais de Ariès (1981), a cuja obra também já fizemos referência no início dessa dissertação, afirma que entre os séculos XVII e XVIII, as crianças não eram vistas como um ser em potencial e sim como um adulto “em miniatura” (p.64), viviam pouco tempo no seio familiar e não possuíam uma percepção específica para sua faixa etária; quando o físico delas começava a se modificar, eram introduzidas no convívio com os adultos, sem passar pela adolescência ou juventude.

Posteriormente, com o crescimento da burguesia, o sentimento das famílias modificou-se e a criança passou a ser o centro dessas instituições, o Estado começou a preocupar-se na formação de seu caráter e as escolas surgiram então com o objetivo de separá-la deste “mundo adulto” (p. 66). Sobre esse espaço, o autor afirma: “Contudo, onde talvez o sentimento de infância tenha tomado mais força tenha sido em uma instituição nova com complexos dispositivos de poder em um marco de confinamento e reclusão: a escola” (p. 68).

Espaços e tempos escolares

Lopes (2018) também apresenta algumas concepções da infância, relata os novos olhares que historicamente ela foi adquirindo e no que tange à escola, relata que essa passou a “dividir com a família as responsabilidades sobre a infância recém-inventada” e a ser um lugar onde as crianças eram “preparadas para a vida” (p. 25). Posteriormente, o autor relata alguns acontecimentos como: a adaptação de contos clássicos, o desenvolvimento de conhecimentos específicos sobre a infância, vestuário próprio, linguagem, jogos, brinquedos e cita alguns autores que abordaram cientificamente a infância: Freud, Dewey e Piaget e que fortaleceram o surgimento da Psicologia do Desenvolvimento. Além disso, ressalta a importância dos estudos das áreas da Sociologia, Antropologia e Geografia da Infância e da referida Psicologia para novos paradigmas de compreensão dessa fase do desenvolvimento humano. O autor também faz observações a respeito de objetos criados por adultos para o uso infantil, como é o caso do escorregador, um objeto espalhado em vários parques, analisando como essa situação pode nos remeter a um olhar hegemônico e unilateral sobre a infância.

Em contrapartida a essa lógica adultocêntrica, ancorada na Geografia Humanista que concebe as crianças e suas infâncias por meio do espaço geográfico, a Geografia da Infância configura-se como uma interlocução com outros campos do saber que constituem os estudos da infância, por assumir a criança como sujeito social ativo que produz espaço e apresenta protagonismo geográfico na interface entre os mundos adulto e infantil (Lopes & Costa, 2017).

Ademais, a Geografia da Infância, segundo Lopes & Suarez (2018), busca compreender as crianças, suas infâncias por meio do espaço geográfico e suas próprias geografias, reconhecendo que elas possuem linguagem, memória e vivências espaciais e é necessário escutá-las sensivelmente para aprender com elas e com suas existências “sendo a atividade criadora das crianças também uma atividade espacial” (p.498). Para os autores é necessário escutar sensivelmente as crianças a fim de sentirmos suas vivências espaciais, culturas geográficas e aprendermos com elas e com suas existências.

A Roda de conversa no contexto da educação infantil

“No início um silêncio trazido, carregado, aprendido e oprimido. Paralisante. Depois um silêncio caminhante, de vontade. Com formato de bate-papo, as vivências, segredos, medos, alegrias, tristezas, preferências, silêncios ganharam gosto de infância.”²¹”

Ivete Manguiera e Alexandra Militão

21 – Extraído do texto: A Roda de conversa como fonte de escuta: lendo o mundo com as narrativas das crianças de Oliveira & Rodrigues (2018).

O olhar atento ao movimento do pião, a música, a brincadeira, o sorriso, as coisinhas trazidas, as conversas, a horizontalidade...possibilidades que a roda pode trazer para sala de aula; “Espaço/tempo de se transformarem de filhas/filhos em alunas e alunos” (Pulino, 2016c, p. 81) ainda que muitas vezes em um contexto hegemônico e com lógicas adultocêntricas. Com a criança nasce o novo e a esperança de trilharmos caminhos desconhecidos e novas “desordens” de acordo com Walter Benjamin. Pulino (2017b), ao analisar a obra *Criança desordeira* do referido autor, afirma:

Benjamin nos mostra a criança não como vítima, dominada pelo adulto, mas como alguém que, por sua diferença, apresenta resistência ao já estabelecido, que nos mostra as outras possibilidades estéticas de olhar o mundo, de se relacionar com as coisas e eventos com que se depara. (p. 417)

Todavia a autora (2017) pondera que o olhar para esse processo ainda é complexo diante da formação que os professores receberam, a que Paulo Freire considera como “bancária”, pois em sua prática, muitos desses ainda fazem depósitos nas mentes de seus alunos, dessa forma a “educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (Freire, 1987, p.33). Entretanto, Freire também nos apresenta a educação como algo que nos liberta, que nos transforma sobretudo que nos traz esperança: “enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica” (Freire, 2008, p.11).

Nesse contexto de esperança e de mudança de olhar, principalmente em uma educação libertadora é que o professor, segundo Pulino (2017b), poderá ao invés de colocar ordem nessa criança “desordeira” acolhê-la como interlocutora a partir do encontro (p. 421). Dessa forma, defende que esse respeito a uma outra lógica não afastará a criança desse professor pois o convocará para uma postura de escuta e de abertura ao diferente, colocando-o na condição de infância.

Por conseguinte, situar-se nessa condição de infância é poder colocar-se também em um “lugar de infância” (Pulino, 2011a, 2016c), experimentar uma temporalidade diferente: a denominada *Aión*. Kohan (2004, 2013, 2016), defende que a questão da infância não é apenas cronológica, mas sim de experiência. O autor faz uma explanação sobre as formas de temporalidade oriundas do grego clássico: *chrónos* (tempo sucessivo), *kairós* (tempo oportuno) e *aión* (tempo intenso, não medido) e cita o Fragmento 42 de Heráclito que define o *Aión* como tempo da criança uma criança-criançando. A respeito das referidas temporalidades, Pulino (2016c) reflete:

Como nós, educadores, podemos conviver com a infância numa temporalidade que não se fixe nas práticas mensuradoras, classificadoras de *Chrónos*? Como podemos ter sensibilidade para o *Kairós* que se afigura no cotidiano da escola? Como podemos nos abrir para a experiência *aiônica* do tempo infantil, um tempo que flui, e que, como fluxo, escapa ao compasso do dever e se movimenta no devir? (p.79).

A autora também assume a escola como lugar de infância, de vida, de encontro (p.93) ressaltando a importância da compreensão da condição de infância, tanto para adultos quanto para as crianças que se criam e reciam, tornam-se humanos, “seres da incompletude e da busca” (Pulino,

2001b, p.134) – que montam seu próprio cenário de constituição: “criando lugares abertos a novas possibilidades, abertos ao afeto, ao cuidado mútuo – lugares de infância” (Pulino, 2016c, p. 94).

É importante ressaltar que a roda, em suas infinitas vertentes de encontro, pode se tornar um lugar de criação e experiência²², desde que organizada pedagogicamente. Vigotski (2009) defende: “O melhor estímulo para a criação infantil é uma organização da vida e do ambiente das crianças que permita gerar necessidades e possibilidades para tal” (p. 92). Este estudo, como já referido, propõe-se a investigar as representações criativas das crianças dentro do contexto da Roda de Conversa como espaço/tempo de infância, sobretudo respeitando a condição de infância e a escuta do outro. Pulino (2011a) defende que “lugares de infância” são espaços de acolhimento, transformação mútua, condição de humanidade, de incompletude e de olhar o mundo como se fosse a primeira vez (p. 151).

A autora sustenta que a criança que vive tal condição, abre-se para a pergunta e para a busca do saber: “Quando pensamos em filosofar com as crianças, pensamos em um espaço/tempo de experiência conjunta” (p.143). Em sua concepção, adultos e crianças são “copartícipes” de uma investigação coletiva, daí a importância de fazer perguntas e de elaborar combinados durante a dinâmica de filosofar, dessa forma as regras sociais e valores morais são vivenciados. Além do mais, é possível oportunizar às crianças um distanciamento de suas ideias e convicções possibilitando a elas outras reflexões e visões. Em suas palavras: “O adulto é chamado a pensar, a problematizar o que já tinha tomado como dado, como óbvio, inquestionável. É chamado, enfim a filosofar com a criança que dialoga” (Pulino, 2018, p.208).

Por fim, é importante enfatizar a ideia da experiência conjunta que a presente pesquisa pode proporcionar. Larrosa (2002) reflete sobre a experiência fazendo referência aos pressupostos de Walter Benjamin sobre o assunto. O autor sustenta que “a experiência é aquilo que nos toca, não o que se passa, não as informações que recebemos ou que chegam a nós” (p.21). Define também que “o sujeito da experiência seria como um território de passagem (...) aquilo que nos afeta, que deixa marcas”. (p.24). É um sujeito que pode ser definido por sua disponibilidade, receptividade, abertura e por ela ser transformado. Para o autor, abrir-se para a experiência é lançar-se ao desconhecido, “para o que não se pode antecipar, nem pré-ver, nem pré-dizer” (p.28).

Nesta mesma perspectiva, Tebet (2018) aborda a infância como experiência atemporal, não cronológica, *aiônica*, geográfica. Faz uma comparação dessa experiência com o conto clássico Alice no país das maravilhas, onde a protagonista adentra o inusitado, a novidade. Afirma: “No território da infância como experiência, não é o ponto final do desenvolvimento infantil que importa e, sim, o trajeto, um fluxo de intensidade e de desejo que desterritorializa o território que se habita” (p.1023). A autora ainda sustenta que nesse sentido, a infância é considerada uma experiência que pode nos transformar independentemente da idade cronológica que temos.

22 – Experiência aqui entendida como Larrosa aborda: “Pensar a experiência não a partir da distinção entre o sujeito e o objeto, mas a partir do estar-no-mundo como primeira unidade existencial” (p.21).

Para Bastos (2014) a roda de conversa pode proporcionar momentos de diálogo, de fala, escuta, conflitos, estabelecimentos de regras e limites. Rosa (2018b) defende a Roda como “espaço potente para a experiência do devir, para a construção identitária” (p.144); Bombassaro (2010) afirma que a roda é um conteúdo-linguagem que precisa ser aprendido por professores e crianças (p. 85). Pulino (2016c) ao falar sobre a roda, relata: o “tatame acolhedor, aquele pedaço de chão reservado para o encontro, para o momento de mostrarem as novidades, de se revelarem as experiências tidas” (p.82).

Diante do exposto, esta pesquisa vai ao encontro do desconhecido, através da via do não saber, para as novas possibilidades e encontros que a Roda de Conversa da Educação Infantil pode oferecer para aqueles que nela adentram.

Objetivos

Objetivo geral

Compreender a Roda de Educação Infantil como espaço/tempo de acolhimento da fala e das especificidades das crianças na construção da relação professor(a) aluno(a).

Objetivos específicos

Evidenciar as contribuições da Roda de conversa como território fértil de interlocução e protagonismo infantil e suas possibilidades de criação.

Analisar a roda como espaço-tempo do processo de tornar-se professor(a) da Educação Infantil.

Identificar as concepções das crianças sobre a Roda de conversa a partir das manifestações criativas e do relato de suas experiências.

Definição do problema

Como se manifestam as crianças da Educação Infantil, no contexto da Roda de conversa, a partir da compreensão desse lugar como espaço/tempo de infância?

Ao nos depararmos com a dinâmica da roda, além do problema supracitado, é importante questionarmos se essa de fato tem sido um ambiente para as mais diversas expressões infantis, dentre elas a interlocução. Além disso, perguntamo-nos se dentro desse espaço coletivo, as subjetividades são respeitadas, de modo que a roda possa tornar-se um local de emancipação, experiências e criação ou se

ela tem sido um ambiente previsível e de cerceamento dos questionamentos das crianças? Quais são as concepções das crianças e dos professores sobre o momento da roda? E ainda sob a ótica infantil, quais são os elementos atrativos que ela pode ter?

Tais reflexões nos convidam a sairmos do nosso lugar de adultos, como pessoas já prontas, idealizadas, para adentrarmos em novos territórios que as crianças nos apresentam. (Rosa, 2018a) aponta que devido à criança ter a capacidade intensa de imaginação, ela nos traz situações que não são previstas e que mexem com nossas verdades, nos convidando à experiência da alteridade e ao encontro do outro.

A criança adentra lugares em que os adultos pouco se encorajam a entrar. Ela tem sua maneira de estar no mundo, de pensar e agir, fazendo perguntas que podem ser diferentes daquelas feitas por eles (Pulino, 2007). Ainda que na vida adulta nos deparemos com respostas prontas sobre o mundo, o que a criança nos questiona nem sempre pode ser respondido por nós, pessoas adultas (Pulino, 2017).

Pensar sobre a questão aqui levantada como problema é de fato colocar-se no lugar das crianças para ouvir o que elas têm a nos dizer através de suas diferentes linguagens. Lopes (2018) ao apresentar alguns postulados, referentes à Sociologia da Infância, sustenta que as crianças são protagonistas na construção de sua vida social e na daqueles que as cercam, através das interações que são estabelecidas: “são sujeitos que contribuem para a reprodução, mas também para a produção de cultura e da sociedade em que estão inseridas” (p. 37). Ou seja, na dinâmica da roda e de suas vertentes de interação, as crianças não só reproduzem aquilo que vivem ou que já viveram, mas, sobretudo podem construir, interagir e produzir novas maneiras de viver e ver a vida, transformando a roda assim em um lugar de criação e de outras possibilidades de se viver e conviver.

Metodologia Qualitativa

Escolha metodológica

Epistemologia e metodologia devem estar atreladas em um trabalho de pesquisa; sobretudo devem ter relação com os objetivos estabelecidos e refletir a opção do pesquisador/a no que diz respeito à sua ótica sobre o mundo por meio de suas escolhas epistêmicas, políticas e éticas (Oliveira, 2015). Nesse sentido assumimos uma postura dialética, acreditando não haver dicotomia entre natureza e cultura.

Em consonância com os aportes teóricos que expusemos no início desse estudo, consideramos o humano²³ como ser biológico, social, histórico e cultural que se constitui nas relações com seu meio

23 – Consideramos como adendo os apontamentos abordados pelos autores Kravtsov & Kravtsova (2019) à luz da abordagem histórico-cultural, que além de biológico, social e até biossocial, o humano é um ser principalmente espiritual. Segundo os autores a pessoa tem consciência e instrumentos “dos quais se valem sua psiquê e seu corpo” (p.28), considerando o problema da personalidade como “alfa e

político, econômico e cultural, ele também é constituidor e transformador de tal realidade (Pedroza, 2003). No que concerne às questões metodológicas, a autora (2003) expõe algumas propostas e uma delas é o método materialista dialético. Dentre os autores citados que foram influenciados pelas concepções do referido método, nos inspiraremos nos dois neste trabalho já mencionados: Wallon e Vigotski. Sustenta que Wallon vê no materialismo dialético, contribuições práticas e teóricas para a Psicologia na medida em que o ser humano (seu objeto de estudo) oferece relações entre ciências da natureza e ciências do humano, num movimento expresso por contradições e conflitos e Vigotski, influenciado por Marx, Engels, Hegel e Spinoza, a partir de uma “psicologia científica dialética” (p.90) também contribui para essa metodologia.

Nessa perspectiva, indubitavelmente, Vigotski e seus colaboradores (principalmente Leontiev e Lúria), trouxeram contribuições da teoria histórico-cultural, por meio da sistematização de uma nova concepção de ser humano e seu desenvolvimento. Criaram um novo estatuto na psicologia que viria a influenciar futuros pesquisadores e trazer uma nova forma de olhar a criança. (Lopes, 2013b). Por conseguinte, tomando por base o materialismo histórico-dialético, Vigotski, procurou dedicar-se a um método que concebesse o humano para além das concepções deterministas e reducionistas, construindo sua obra científica em meio à crise que a Psicologia sofria em torno da definição da personalidade (Dafermos, 2014; Kravtsov & Kravtsova, 2019). Segundo esses últimos autores citados, Vigotski estava além de seu tempo e não só elaborou uma teoria, mas rompeu com a ciência de forma comparável a Galileu Galilei.

Diante disso, ressaltamos que nossa metodologia é de cunho qualitativo orientada pela própria teoria histórico-cultural, principalmente nas concepções de Vigotski; pois o autor apresenta a compreensão do ser humano como um ser fundamentalmente histórico e cultural que expressa de modo singular uma gama de relações sociais do contexto ao qual pertence, a partir da concepção da indissociabilidade da relação sujeito e sociedade (Zanela *et al*, 2007). De acordo com Bauer, Gaskell & Allum (2017) a pesquisa qualitativa lida com interpretações das realidades sociais, evita números e tem seu “protótipo mais conhecido é, provavelmente, a entrevista em profundidade” (p.23).

Para Vigotski, um método sempre reflete a perspectiva daquilo que se vai estudar, o autor propõe que os fenômenos humanos sejam vistos em seus processos de transformação e mudança, compreendendo o ser humano como ser histórico e cultural a partir de suas interações dialéticas (Freitas, 2002).

Conforme já assinalado nos aportes teóricos, esta pesquisa apoia-se na pesquisa sócio-histórica no que concerne superar os reducionismos das comparações idealistas e empiristas (apontadas por Vigotski em Crise da Psicologia) assumindo o olhar vigotskiano no que considerou como nova Psicologia que vê o humano em sua totalidade, articula aspectos externos e internos dialeticamente,

ômega do objeto da psicologia histórico-cultural” (p.29).

levando em conta a relação do sujeito com a sociedade a qual faz parte (idem, 2002). A autora afirma que:

Essa proposição metodológica é coerente com toda sua teoria dialética de compreensão dos fenômenos humanos. Partindo da premissa básica de que as funções mentais superiores são construídas no social, em um processo interativo possibilitado pela linguagem e que antecede a apropriação pessoal. (p.26)

Procedimentos metodológicos

A escolha do campo

Para uma melhor explicação sobre a escolha do campo de pesquisa, apresentaremos um trecho do diário de campo da pesquisadora, ação que será recorrente a partir desse ponto de nosso estudo, compreendendo que tais observações fazem parte de seu processo e constituição de também sujeito da pesquisa. Apropriamo-nos das concepções de Rodrigues (2018) em seu texto: *Diário de Bordo: algumas reflexões no oceano da educação*, para evidenciarmos a importância da escrita em nosso instrumento de pesquisa (diário de campo). A autora aponta que esse tipo de registro nos concede a possibilidade de revisitar o vivido, reler o ocorrido e as ações desenvolvidas e sobretudo fazer reflexões e indagações sobre essa vivência. No tocante a isso, Flick (2008) assegura que a pesquisa qualitativa reconhece a reflexão do pesquisador no condizente à sua pesquisa, como parte integrante na produção de conhecimento.

Vinda de uma prática docente na Educação Infantil em escolas públicas e particulares, indaguei-me sobre qual seria o melhor local para a pesquisa de campo, confesso que ao conversar com minha orientadora, cheguei a pensar em alguma escola alternativa, para buscar algo nunca antes experimentado às minhas bases epistemológicas; todavia, pensei na importância de escutar as crianças do meu contexto profissional, no que diz respeito à escolha de uma escola inserida na Regional de Ensino a qual faço parte e principalmente por ser um espaço público de educação. Lopes e Vasconcellos (2006) afirmam que “Toda criança é criança de um lugar.” (p. 110) Imbuída desse sentimento geográfico-humanístico²⁴, tomei para mim essas palavras e pensei: Toda pesquisadora também é pesquisadora de um local²⁵. O Gama é uma cidade muito representativa para mim: lugar onde nasci, estudei, iniciei minha profissão, onde atuo como professora e tenho enorme estima. Procurei então um Jardim de Infância, tendo em vista o atendimento exclusivo à faixa etária das crianças de 4 e 5 anos, onde nunca trabalhei e distante do campus central da Universidade de Brasília, motivada pela questão: Por que não levar a pesquisa também às escolas distantes e por vezes esquecidas? Para adentrar o campo como pesquisadora, me aproprio das palavras de

24 – Expressão oriunda do conceito de Geografia Humanista apresentado por Lopes (2013b) como um movimento que “busca compreender a percepção e representação do espaço por indivíduos, entendendo seu caráter único, singular, ao mesmo tempo em que reconhece o seu pertencimento e compartilhamento a um determinado grupo cultural” (p. 285).

25 – Assumo com Lopes (2013b) que lugar aqui é entendido como relação afetiva estabelecida com o espaço e que passa a ter uma importância significativa nas pesquisas, remetendo à noção de Topofilia abordada por Tuan (1980) e definida como ligação de apreço entre pessoa e lugar.

Saramago: “Para compreender a ilha, é necessário sairmos dela”²⁶, onde procurarei despir-me das certezas docentes que me acompanhavam há anos e tentarei compreender a infância de uma nova forma a partir das possibilidades que serão emergidas no campo. Aprendi com a Professora Lúcia que essa abertura ao novo faz parte da condição de infância, que me possibilita ao processo de tornar-me humana. É dessa forma que me coloco à escuta de tantos outros²⁷ que se encontram hoje em meu lócus de pesquisa. Que eu esteja atenta ao dito e ao não dito, às palavras, gestos e olhares e me coloque sempre de forma horizontalizada e no chão da escola onde está o alicerce de toda a obra. (Diário de campo da pesquisadora)

Procedimentos éticos

O projeto foi apresentado ao Comitê de Ética do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília (CEP/IH/UnB), tendo como resposta o parecer favorável à pesquisa. Houve também solicitação de liberação junto à Secretaria de Estado de Educação por meio da EAPE e Coordenação Regional de Ensino do Gama, além da solicitação do aceite institucional no campo da pesquisa. Antes do projeto ser submetido ao referido Comitê de Ética, tivemos nosso primeiro contato com a diretora da instituição de ensino devido à necessidade de apresentação de um dos documentos obrigatórios, o Aceite Institucional.

Além dos referidos procedimentos éticos, em todas as nossas observações participantes e propostas de atividade, perguntávamos se as crianças aceitavam participar e mesmo com a autorização dos pais e/ou responsáveis, pedíamos a permissão delas para estarmos ali. Procuramos também deixar bem claro que se em algum momento elas se sentissem desconfortáveis, que nos sinalizassem (pesquisadora ou professoras) que proporíamos uma atividade em outro espaço na escola. Além disso, perguntamos se poderíamos ficar com os desenhos da segunda roda realizada, caso fosse necessário usá-las em nossos anexos da pesquisa.

Não foi necessário que nenhuma criança se retirasse da sala de aula, apenas uma criança sinalizou que não gostaria de nos ceder seu desenho porque levaria para sua mãe e respeitamos sua vontade. Apoiamos essa nossa decisão de ter a anuência das crianças porque assim como Leite (2008) acreditamos que:

Pesquisar com crianças sem que estas desejam é manter uma estrutura de poder e distanciamento que não as emancipa do papel de objetos de estudo; que as mantém sob a égide do adulto-que-manda *versus* a criança nas relações social e culturalmente estabelecidas entre adulto-criança na contemporaneidade. Não bastasse, o querer da criança implica sua autorização para o uso de suas falas, desenhos e/ou imagens na pesquisa – o que já faz parte também de uma abordagem ética do tema (p.123) [grifo da autora].

Uma parada especial: visita técnica à associação Vivendo e Aprendendo

26 – Expressão retirada do livro: O conto da ilha desconhecida, de José Saramago.

27 – Expressão utilizada em alusão à problematização feita por Pulino (2010): “a educação tem olhado a criança como um mesmo e não como um outro, como novidade” (p.156).

Enquanto aguardávamos a resposta do Comitê de Ética, em uma de nossas reuniões de orientação, decidimos que antes da nossa entrada no campo, visitaríamos a Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo a fim de compreendermos a filosofia dessa escola alternativa e buscarmos inspirações para nossa pesquisa. Fundada em 1982 e tendo como princípios o espaço democrático de formação de pessoas, desde a tenra idade, estudos e reuniões deliberativas com participações igualitárias, a Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo foi registrada sem fins lucrativos e sem dono (Pulino, 2001b).

De acordo com o site da Instituição, a referida Associação teve seu surgimento após a constituição de um grupo formado por pais acadêmicos e profissionais de ensino que não estavam satisfeitos com o sistema educacional convencional, caracterizando-se como uma proposta alternativa de educação.

No texto Gestão Democrática da Instituição de Educação Infantil: a experiência da Vivendo e Aprendendo, Pulino (2001b) apresenta um resgate histórico e também relata a experiência dessa escola que nasceu em “uma época em que o País se preparava para sair de um longo período de obscurantismo e silêncio do regime ditatorial militar.” (p.131). Fato também citado no site da instituição no texto: História, que assevera a necessidade de uma proposta alternativa, no contexto atual, em detrimento do cenário competitivo e consumista através da cooperação e associativismo, num ambiente onde as crianças brincam e pais aprendem. (Diário de campo da pesquisadora, 12/09/2019)

Observação na visita técnica

Planejamos a referida visita técnica, com a anuência da coordenação, secretaria da instituição e aceitação dos educadores, onde a pesquisadora observaria somente o momento da roda de conversa, no início da aula. Observação relatada no diário de campo:

Era uma bela manhã de sol, cheguei antes que as aulas fossem iniciadas para observar a entrada das crianças. Escolhi ficar embaixo das árvores que formam o belo quintal da Vivendo, enquanto também aguardava a Professora Lúcia Pulino. A primeira coisa que notei é que não houve sinal ou sirene. Andrade & Caldas (2017) a definem como som estridente que preenche os espaços/tempos das escolas: “Som que lembra muito uma sirene de fábrica ou presídio²⁸” (p.507). As autoras defendem que o referido barulho marca o tempo das escolas, definindo hora para tudo. Sobretudo percebem nesse som o tempo capitalista sendo forjado nos estudantes: “o imperativo da máquina que determina a hora de acordar, aprender, comer, ouvir, falar, brincar, pouco atento às demandas do corpo e aos acordos coletivos” (idem, p.507). Além da ausência desse marcador temporal tão presente nas escolas tradicionais, notei também a entrada e saída livremente dos responsáveis pelas crianças, a grande maioria se cumprimentava e alguns se abraçavam. Vi alguns pais entrarem nas salas de aula... que na verdade são casinhas coloridas que acolhem as crianças de acordo com o ciclo e idade. Vi também crianças caminharem autônomas e descalças, sentindo aquela terra molhada. Vi árvores identificadas pelo nome e cartazes feitos pelas crianças e o mais lindo: suas expressões artísticas em algumas paredes, com palavras de resistência ao sistema

28 – Veiga Neto (2016) recorre a Foucault, em *Vigiar e Punir*, para sustentar que são inúmeras as passagens na obra em que são identificadas semelhanças entre a prisão, o manicômio, a fábrica, o quartel e a escola.

hegemônico e outras abstratas, livres dos desenhos prontos e fora do contexto que encontramos no sistema convencional de ensino. Pude perceber a valorização da criação, da expressão e do coletivo em tão pouco tempo de observação. Vi também um espaço muito diverso e um coletivo que me parece bem resistente aos “padrões” de moda da sociedade capitalista, por meio de trajas bem leves como bermudas e chinelos. Após a autorização de minha entrada, somente para uma observação fora da roda, fui conduzida à sala rosa, onde havia um grupo de 9 crianças (com faixa etária de 5 anos) e seus educadores (3 adultos) Estavam elaborando uma história coletiva. Enquanto cada criança ia criando uma parte da história, uma das educadoras ia registrando. Por questões éticas, não tomei nota de nada, não fotografei, filmei ou mantive diálogos. Estavam numa espécie de tatame, sentados em círculo e todos descalços (havia um lugar específico para guardar os calçados). Na sala, não havia as tradicionais carteiras e cadeiras e sim uma grande mesa com banquinhos, um banheiro, cartazes com combinados (inclusive um referente à roda), algumas atividades das crianças fixadas nas paredes. Em relação ao comportamento das crianças, não vi nada uniforme e muito menos ações controladoras por parte dos adultos. Cada vez que alguma criança se excedia na conversa ou no brincar, os educadores diziam que não estavam conseguindo ouvir os demais e que dessa forma se sentiam desrespeitados, lembrando os combinados de respeito mútuo. Enquanto a história era “tecida” como uma colcha de retalhos, as crianças brincavam, sorriam e rolavam no tapete ou tatame, os adultos as convidavam para ouvirem a história mas de forma respeitosa e educada. As crianças pareciam não ter notado minha presença ou por conta da mobilidade de adultos de forma autônoma ou constantes visitas de pesquisadores, pareciam não se incomodar. Percebi que as crianças chamavam os educadores pelos nomes (lembrei-me da obra de Paulo Freire: Professora sim, tia não) e ao final da história a educadora leu toda produção e as crianças foram para a mesa terminar uma atividade artesanal que haviam começado na aula anterior. Então me retirei da sala e fui agradecer a permissão da visita na secretaria. Chegando lá vi uma “avó” com alguns ovos de codorna, era dia de culinária e ela iria cozinhar com as crianças. De fato foi uma experiência única a que vivenciei naquele ambiente democrático e acolhedor. É um lugar plural, inclusivo e diverso onde todos são educadores, não há hierarquia, nem palavras que expressam poder”. (Diário de campo da pesquisadora 12/09/19)

Nesta experiência, pudemos visualizar a proposta de reflexão que Pulino (2011b) faz em seu texto, *Educação e memória: Que história queremos contar a nossas crianças?* acerca da experiência da Associação como uma possibilidade alternativa a partir do seu histórico no período de ditadura militar e como são concebidas as relações adulto/criança no contexto educacional, tendo como fio condutor de sua discussão os Direitos Humanos e a dimensão concreta histórico-cultural relacional proposta por Vigotski que respeita a singularidade do “processo de desenvolvimento de cada pessoa criança ou adulta” (p.7) evidenciando a importância do pioneirismo da Vivendo e Aprendendo como forma democrática de participação na sociedade e educação.

Obtenção dos termos

O segundo contato com a escola ocorreu após a emissão do parecer do Comitê de Ética da Universidade de Brasília e às devidas autorizações para a realização da pesquisa no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), nos apresentamos com o encaminhamento da Coordenação Regional de Ensino, agendamos uma conversa com as professoras

indicadas e conhecemos o ambiente físico da escola (que será descrito quando relatarmos sobre o contexto da instituição).

A diretora relatou que ficou muito feliz pela escolha da escola como lócus de pesquisa e nos recebeu de forma cordial e acolhedora, nos mostrou a escola e perguntou qual seria a faixa etária das crianças e qual o tema da pesquisa. De porte do projeto de pesquisa e termo do Aceite Institucional, foi explicado em linhas gerais o tema da pesquisa e com apoio em critérios similares aos de Oliveira (2015) no que concerne à compreensão dos processos de fala e estruturação do pensamento, solicitamos a faixa etária de 4 e 5 anos de idade. Pedimos também que pudéssemos realizar a pesquisa com duas turmas (uma no matutino e outra no vespertino), porém, ao saber do tema da pesquisa, a diretora perguntou se poderia nos indicar duas professoras do segundo período, pois essas, ela tinha certeza da prática diária da roda de conversa e que ministravam aulas em períodos opostos. Aceitamos visto que a grande maioria das crianças possuía 5 anos (correspondente ao segundo período), o que não faria muita diferença para nós.

A conversa foi agendada entre pesquisadora, professoras e coordenadora, para que fossem explicados os termos (Anexos A, B, E e F) que seriam entregues a elas e aos responsáveis pelas crianças referentes ao consentimento, autorização de imagens, filmagens e vídeo gravações. A pesquisadora solicitou que lessem os termos (Anexos A e E), assinassem em duas vias e explicou que além de um dos termos ficarem com elas, poderiam deixar de participar se assim o desejassem e que o material ficaria sob a posse da pesquisadora para que fosse utilizado nas análises por orientadora e pesquisadora e que suas identidades e das crianças seriam preservadas. Ficou acordado que iríamos no dia da reunião de pais/ou responsáveis para a mesma explicação e recolhimento de assinaturas. Após a obtenção do termo de Consentimento Livre e Esclarecimento dos participantes e responsáveis e Autorização de imagens, estávamos respaldadas para iniciarmos a pesquisa.

Destarte, explicados os motivos da escolha do campo de pesquisa, imbuídas de esperança advinda dessa experiência na Associação Vivendo e Aprendendo e devidamente autorizadas, detalharemos o contexto da pesquisa. Ressaltamos que também conversamos pessoalmente com as crianças, explicando que faríamos uma pesquisa, que os pais já tinham autorizado mas que queríamos saber se elas também aceitavam participar. Todas aceitaram além de nos receberem com muito afeto durante todo tempo que estivemos presentes.

Contexto da pesquisa

A escola do nosso campo de pesquisa é um Jardim de Infância e atende ao público da Educação Infantil, mas não foi sempre assim. De acordo com a Proposta Pedagógica²⁹ da escola, essa

29 – Nomenclatura adotada pelas escolas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal com base na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e Currículo em Movimento do Distrito

foi inaugurada em 09/10/1977. Inicialmente era uma Escola Classe e atendia ao Ensino Fundamental (1ª à 6ª séries). Em 1993 deixou de atender as 5ª e 6ª séries, atendendo exclusivamente às séries iniciais do Ensino Fundamental. Nessa mesma época, a Região Administrativa de Santa Maria estava sendo criada e não dispunha de escolas suficientes para atender seu público e essa escola passou a atender as crianças das 3ª e 4ª séries que vinham de ônibus fretado pela Secretaria de Educação do Distrito Federal até 1995. Ao final do corrente ano, essas turmas (13 no total) retornaram à sua cidade de origem.

A referida escola sempre teve a marca inclusiva em seu histórico, fazendo as adaptações necessárias aos estudantes com deficiência. Em 2005, com a Portaria nº106 de 11 de Abril, a Escola Classe passou a ser um Jardim de Infância e sofreu significativas mudanças: a primeira foi a troca de espaço físico com outra Escola Classe vizinha e depois de forma lenta e gradativa, foi deixando de atender às séries iniciais do Ensino Fundamental e a partir de 2008, passou a atender somente a Educação Infantil (1º e 2º períodos).

Em 2009, após a troca de prédios, por conta das demandas da comunidade local, a escola passou a atender ao público do Maternal II, inicialmente com uma turma apenas e atualmente com 5 que compartilham o espaço com mais 11 turmas, sendo 2 classes especiais (TGD), 4 turmas de 1º período e 5 turmas de 2º período da Educação Infantil, sendo duas turmas de integração Inversa para atender a duas crianças com deficiência física.

Ademais, consta na Proposta Pedagógica que a escola possui um total de 47 funcionários, sendo 17 do quadro efetivo de Magistério Público do Distrito Federal e 07 com contrato temporário, desses 16 são regentes, 01 na sala de leitura, 01 no laboratório de informática, 02 compoem a equipe gestora, 02 coordenadoras pedagógicas, 01 na Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem e 01 Orientadora Educacional. A professora da sala de Recursos é itinerante, por isso não faz parte do quadro efetivo da escola, possuindo lotação em outra escola. Há ainda uma equipe de 15 profissionais da Carreira Assistência à Educação, distribuídos em 03 vigias, 02 merendeiras, 01 porteira, 04 na conservação e limpeza, 03 serviços gerais (readaptadas), 05 conservação e limpeza (terceirizados), 01 secretária escolar e 01 psicóloga na EEAA. Há ainda 02 educadoras sociais-voluntárias.

As crianças são atendidas em 5 horas-aula diárias em atividades diversificadas como: parque, vídeo, brinquedoteca, sala de leitura, palestras, histórias contadas e dramatizadas e há intenção de retorno do laboratório num espaço físico de 2 pátios (um externo e um interno), 8 salas de aula, 1 sala de direção, 1 sala de professores, 1 banheiro para adultos adaptado, 2 banheiros adaptados para estudantes (um masculino e um feminino) com chuveiro, 1 cantina, 1 sala de recursos, 1 sala dividida entre o SOE e EEAA, 1 brinquedoteca, 1 copa e 2 parquinhos.

Federal (2018) em substituição à nomenclatura: Projeto Político Pedagógico (PPP) anteriormente utilizada.

Pudemos observar todos esses espaços na escola e acompanhar um pouco da rotina das crianças, mas sempre com o foco de observação na roda de conversa. Como essa acontece no início das aulas, acompanhávamos a entrada das crianças. A acolhida é sempre foi feita por uma das gestoras que costumam fazer orações e cantar músicas na entrada da escola (pátio externo), posteriormente, as crianças passam pelo segundo portão, os pais vão embora e as professoras aguardam as crianças na sala de aula.

Participantes da pesquisa

Os participantes foram: 1 coordenadora pedagógica, 2 professoras regentes em turnos contrários (matutino e vespertino) com suas respectivas turmas de segundo período, faixa etária de 5 anos com as seguintes quantidades de crianças: 20 no matutino e 15 no vespertino.

Instrumentos e materiais

Os instrumentos utilizados foram: Diário de campo, fotografias, videogravações, (celular Samsung A3 com câmera, filmadora e gravador) entrevistas semiestruturadas (anexos) com as professoras e coordenadora, conversação³⁰ coletiva com as crianças em rodas de conversas, Termo de Aceite Institucional, Termo de Consentimento livre e Esclarecido e Termo de Autorização de Imagem (Ressaltamos que tivemos um encontro prévio com cada professora um encontro com os pais e/responsáveis de cada turma para esclarecimento da pesquisa e solicitação da assinatura dos termos). No que tange aos materiais, foram disponibilizados: Folhas de papel em formato A3, giz de cera, lápis de cor, lápis preto, borracha, latinhas, pincéis, esponjas, cotonetes, microfone, além do livro de literatura utilizado na contação de história: *O menino que colecionava lugares*, do autor Jader Janer Lopes.

Construção das informações

Foram realizadas no total 10 sessões de observação participante: 5 em cada turno (3 observações e 2 experiências de roda de conversa), 5 entrevistas semiestruturadas (2 com cada professora e 1 com a coordenadora) e 1 roda de conversa com as duas professoras juntas. A escolha metodológica pela observação e entrevista condiz com a pesquisa qualitativa e no que diz respeito à observação, assumimos com Pulino (2004) que a observação, numa concepção walloniana, é uma

30 – Segundo González Rey (2005) “as conversações geram uma co-responsabilidade devido a cada um dos participantes se sentirem sujeitos do processo, facilitando a expressão de cada um por meio de suas necessidades e interesses” (p.45).

ferramenta valiosa de estudo das crianças, pois nos possibilita que a conheçamos inseridas em seu contexto (ambiente escolar). Em outras palavras, o meio é fundamental na existência da criança, pois, assim como todo ser vivo, ela possui um meio físico, mas o que vai caracterizá-la como ser humano é a capacidade de sobrepor esse físico com o social (Wallon, 1979). Na observação podemos levar em consideração, além das atividades das crianças, as suas falas, o que, no caso da Roda de Conversa é essencial. Pino (2010) ao discorrer sobre a questão do meio (*sredá*³¹) abordada por Vigotski, corrobora com essa ideia de que a evolução permitiu aos seres humanos a capacidade de transpor as barreiras de dependência com o meio natural, transformando-o em meio cultural, mais do que a todas as outras espécies. O que não quer dizer que ele não dependa do meio natural, há sim uma dependência mas de forma diferente: “como condição e suporte necessário para criar o meio *cultural*, o qual se tornou seu meio específico” (Pino, 2010, p.734) [grifo do autor].

Além da observação participante, também utilizamos a conversação na Roda de Conversa como procedimento utilizado na pesquisa. Segundo Gonzalez Rey (2005) a conversação é um processo ativo que ocorre entre pesquisado e sujeitos pesquisados, que deve ser acompanhado com iniciativa e criatividade, num processo de comunicação onde são envolvidas reflexões e emoções sobre os temas que emergem durante tal processo.

Sobre uso das imagens e fotos na pesquisa, Borges e Linhares (2008) sustentam que nas pesquisas qualitativas o uso de fotografias pode se constituir como alternativa entre os instrumentos para a construção de dados e que o uso de fotografias como um mediador, associado às narrativas, produz formas significativas e específicas que ajudam a compreender os processos de construção de conhecimento nas pesquisas de Ciências Humanas que lançam mão desses instrumentos.

Em relação às entrevistas semiestruturadas (Anexo G) com as professoras e coordenadora, nos apoiamos em Gaskell (2017):

A entrevista qualitativa, pois, fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos. (p. 65)

Partindo desse pressuposto, intencionamos compreender a ótica das professoras sobre a infância, sua formação pedagógica, o contexto escolar, perspectivas profissionais e quais as concepções sobre a roda de conversa em seu trabalho pedagógico. No que tange a esse procedimento, Fraser & Gondim (2004) apontam que a entrevista na pesquisa de cunho qualitativo possibilita a compreensão da realidade humana quando privilegia a fala desses atores sociais, pois é possível visualizar a percepção desses interlocutores sobre o mundo.

31 – De acordo com Pino (2010): “o termo russo *sredá*, utilizado por Vigotski, tanto pode designar as condições naturais preexistentes ao advento da espécie humana, quanto as condições culturais criadas pelo próprio humano” (p.743).

Conforme assinalado, foram feitas 6 observações participantes (3 em cada turma) onde apenas observamos a roda. Nos propomos a observar a roda de forma mais discreta, procurando ao máximo não interferir no planejamento da professora ou alterar a rotina do trabalho pedagógico, porém, demonstramos abertura para participar da roda quando recebemos o convite para adentrar no grupo. Ressaltamos que duas dessas observações foram realizadas pela pesquisadora e a terceira, tivemos a presença da professora do contra turno que também foi observar a roda da colega. Finalizadas essas 6 primeiras observações, fizemos a primeira entrevista individual com as professoras e coordenadora (roteiro em anexo). Optamos por fazer esse momento individualmente para que as participantes ficassem à vontade para expressar suas opiniões sobre os temas retratados. Por meio dessas entrevistas, buscamos conhecer suas motivações para o exercício do magistério, suas trajetórias (acadêmica e profissional) as concepções acerca de criança, de ser humano, práxis pedagógica e a roda de conversa.

Após as entrevistas, fizemos nossa primeira experiência da roda de conversa, onde a pesquisadora propôs as atividades da pesquisa planejadas com a orientadora, tais quais: roda de conversa inicial (conversação com as crianças), contação da história: *O menino que guardava lugares*, passeio ao parquinho (lugar eleito pelas crianças como o lugar preferido na escola), desenho desse lugar, pintura da lata (cada um do seu jeito) e encerramento na roda. As professoras acompanharam suas respectivas turmas e na turma do contra turno também.

Após essa primeira experiência, fizemos uma roda de conversa com as duas professoras sobre as atividades propostas até o momento e optamos pelo coletivo para compreendermos como se daria essa discussão entre as duas participantes e suas respectivas análises. Como a coordenadora não participou das observações nem das experiências das rodas, sua participação limitou-se à entrevista individual. Posteriormente, foram propostas ainda duas rodas (uma em cada turma) com o intuito de obtermos um tempo maior de conversação com as crianças e duas entrevistas individuais finais (uma com cada professora) sobre a última atividade proposta às crianças na roda.

Procedimentos de Análise das Informações Construídas

Antes de fazermos a análise da pesquisa, realizamos a leitura e análise da Proposta Pedagógica da escola a fim de compreendermos quais concepções de criança, educação e fundamentação teórica a instituição tem em suas bases. Para uma melhor análise da pesquisa, foram realizadas filmagens das experiências de roda que propomos, análise documental, áudio gravações das rodas que observamos, escrita de um diário de campo com as impressões da pesquisadora acerca dos momentos vividos na pesquisa e registros fotográficos. Compreendemos com Pedroza (2003) que o registro do diário de campo feito após cada encontro torna-se mais eficaz pelo motivo de não se perder a observação de

momentos importantes em detrimento da escrita, ressaltamos que com as gravações facilitam o resgate do ocorrido, mas, ainda assim, durante as rodas observadas, tomamos nota de expressões, palavras ou frases que mais nos despertaram atenção.

Na análise das rodas, o registro foi dividido em categorias, cada uma com um respectivo tema acerca do que foi mais significativo nas observações participantes ou dos que emergiram nas experiências ocorridas. Entendemos que na pesquisa qualitativa as informações construídas não são constituídas de forma estanque, todavia sinalizamos temas em cada categoria para uma melhor abordagem das análises que foram feitas com base na concepção dialética, na busca de compreendermos as diversas relações existentes nesse espaço entre crianças e seus pares e crianças e adultos e de que forma participam das rodas. Ressaltamos que foram extraídos trechos do que observamos e que por questões éticas e conforme acordado no ato de concordância com a pesquisa, os nomes dos participantes foram resguardados bem como suas imagens (o registro das fotos ocorreu de forma estratégica de forma a não expor o rosto do/a participante). As professoras, coordenadora e crianças, receberam nomes fictícios.

Análise documental (Proposta Pedagógica)

A Proposta Pedagógica da escola foi atualizada em 2019, justifica-se a atualização devido ter sido elaborada desde 2008, pela atual gestão e segundo entrevista com a coordenadora, todo ano é discutida. A Equipe escolar elencou objetivos e metas já alcançados e os que ainda precisam ser, tais como: reformas no parquinho, pintura em toda escola, aquisição de bens de capital, manutenção das salas de leitura laboratório de informática e brinquedoteca e realização de eventos culturais como festa da família, por exemplo. Ressalto que essa primeira parte da proposta não ficou claro o que foi alcançado e o que não foi. Somente após perguntar à coordenadora, entendemos que todos os elementos foram alcançados devido esse levantamento ter ocorrido no início do ano.

A referida Proposta Pedagógica tem o objetivo de levantar metas e estratégias para o ano de 2019, compreendendo que este documento representa um norte que subsidiará a Equipe Gestora em suas ações e se constitui em permanente avaliação a partir das demandas e necessidades que vão surgindo.

Após tal levantamento, a Proposta elucida toda historicidade da escola, aqui abordada na seção Contexto da pesquisa. Posteriormente, encontramos outro elemento que não está claro. O texto afirma que essa Proposta foi construída em 2014, todavia no início do texto foi informada sua construção desde o início da gestão em 2008. Nessa construção, segundo o documento, houve a participação de toda a comunidade escolar por meio de discussões em reuniões pré agendadas com a comunidade escolar, onde foram elencadas sugestões, ideias, anseios e críticas, bem como estudos nas

coordenações com os/as docentes. Tais sugestões foram registradas em ata específica e expostas posteriormente por meio da atividade lúdica denominada “Árvore dos Sonhos” por meio de três perguntas: O que já temos? O que queremos e o que faremos? A ideia nos parece muito boa pois a escola colocou-se à escuta de alguns dos seus segmentos, mas o texto poderia ser melhor elucidado para uma compreensão mais clara. Não ficou claro se as crianças participaram dessa discussão, pois foram relatadas as reuniões com a comunidade e demais funcionários, além de reuniões pedagógicas.

Sentimos falta da fala das crianças, pois afinal elas são os participantes principais dessa Proposta. Ela poderia ter sido expressa por meio de desenhos, por exemplo. Isso ratifica as concepções de Leite (2008) quando aponta a existência de uma sociedade adultocêntrica, construída e pensada pelos adultos. Imbuída pelos pressupostos de Ferreira (2005) a autora ressalta a importância de se visualizar as crianças como atores sociais, implicados nas mudanças sociais e culturais.

Além disso, a Proposta apresenta os seguintes projetos da escola: Família e Valores, Informática no Jardim, Financeiro, Inclusão de diferenças, Arte por toda Parte, Música, Teatro, Dança e pintura, Alimentação saudável, Prazer de Ler, Recrear e Brincar e Transição.

O documento afirma que a comunidade participa significativamente das atividades propostas, que as famílias são compostas em sua maioria por pais e mães todavia, há um grande número de avós e tios também comparecem como responsáveis. O texto não cita nenhuma outra especificação: mães ou pais solteiros ou relações homoafetivas. Relata que a comunidade é formada por pessoas de baixa renda onde são evidenciados casos de desemprego, alcoolismo e uso de drogas e desestrutura familiar. Este também é um trecho que apresenta certa incoerência por não elucidar melhor esse tipo de desestrutura, se é financeira, afetiva ou de vulnerabilidade por exemplo. Os instrumentos para coleta são: observação, ficha de matrícula, ficha de Saúde Escolar (igual em toda rede), entrevistas do SOE (Serviço de Orientação Educacional) e conversas formais e informais com a família.

A função social da escola está baseada no currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal onde é citado o trecho que a criança é um sujeito de história e cultura e que as infâncias são plurais em suas expressões étnicas, estéticas e éticas. Ademais é fundamentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.394/96 no que diz respeito à Gestão Democrática. Os princípios orientadores que norteiam o trabalho pedagógico são só mesmos do Currículo em Movimento do Distrito Federal (2014). Foi possível perceber a inspiração no referido Currículo, porém este foi atualizado em dezembro de 2018 por conta da Base Nacional Comum Curricular 2017 e em nenhum momento a Base foi retratada na Proposta Pedagógica, inclusive a respeito da nomenclatura do documento que passou de Projeto Político Pedagógico para Proposta Pedagógica, não houve uma explicação. Um ponto que merece destaque é que a proposta reconhece a singularidade de cada um e compreende que todo sujeito emprega caminhos específicos para aprender e se desenvolver:

“Nos pautamos em uma prática que valoriza a diversidade e não a homogeneidade desses percursos, empregando ideias destemidas e criativas.” (Proposta Pedagógica p.10).

Quanto aos eixos norteadores, também são inspirados no Currículo em Movimento e nas Diretrizes Curriculares Nacionais: Educar, brincar, cuidar e interagir. “Temos como foco central trabalhar esses eixos integradores dentro da identidade, características particularidades e realidades de nossa escola.”

No objetivo geral a escola pretende viabilizar uma ação pedagógica mais humana, onde a comunidade escolar se sinta participante e responsável, no cotidiano educativo pelo processo pedagógico, administrativo e financeiro, gerando um espaço físico adequado, agradável e motivador. Nos específicos destacamos uma contradição entre o objetivo e a nova visão do Currículo em Movimento acerca da palavra adaptação, já explicitada no tópico referente ao próprio Currículo: “Preparar os alunos concluintes da Educação Infantil para melhor adaptação na escola sequencial. A nova versão do documento (2018) versa sobre as terminologias: inserção e acolhimento.

Em suas concepções teóricas a Proposta concebe a criança como um ser global e complexo que precisa ser estimulado em seu todo e busca a valorização das relações interpessoais e coletivas e bem como o Currículo em Movimento (citado diversas vezes) assume a Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico – Crítica. Uma frase que merece destaque é: “Queremos entender nossa escola como um verdadeiro jardim, onde cada pessoa é especial e faz a diferença com seu cheiro e seu perfume”. (Proposta Pedagógica p.13). Esta frase elucida bem os princípios froebelianos já expostos aqui no que concerne ao Jardim de Infância que tem as crianças como sementes que vão germinar ou as flores que vão desabrochar no amanhã (quando se tornarem adultas) e os adultos são os agricultores.

Além do mais, a proposta apresenta os órgãos parceiros (Conselho Tutelar, Batalhão Escolar, Secretaria de Saúde do Distrito Federal e Amigos da Escola), a avaliação escolar que perpassa desde os Relatórios Individuais de cada criança à avaliação com todos segmentos escolares. Vale ressaltar que esse foi único momento em que a Roda de conversa é citada na Proposta da escola, ou seja, aparece como elemento avaliativo:

O processo de avaliação se dá de forma diária por meio das atividades propostas na sala de aula, no momento de recreio, nas atividades de recreação conduzida, sendo o seu registro sistematizado em formulário próprio e individual (Relatório Descritivo e Individual do Aluno) do aluno semestralmente, portfólios, pasta do grafismo, reuniões com famílias, e registro em ata, rodas de conversa com *feedback* dos alunos. (idem, p.17)

No que tange à Organização Curricular da Escola, a Proposta pela primeira vez cita a edição atual do Currículo (2018) e elucida que a instituição escolar promove a interdisciplinaridade entre os projetos específicos da escola, incluindo datas instituídas pela Secretaria de Educação: Semana de Educação para a vida, Dias letivos temáticos, Semana Distrital da Educação Infantil, dentre outros. Ao

longo do ano trabalham com os temas da Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em Direitos Humanos. Posteriormente, foram anexados os Projetos da Escola (gestão, individuais, coletivos e equipes). A referida proposta encontra-se disponível no site da Secretaria de Educação acompanhado das Propostas das demais escolas do Distrito Federal.

Análise do registro das observações

A análise das informações, fundamentada na Pesquisa Qualitativa, ocorreu da seguinte forma: Primeiramente fizemos uma pré-análise por meio de leitura cuidadosa e reflexiva da Proposta Pedagógica da escola, observações participantes, diário de campo, entrevistas e rodas de conversa com as crianças e professoras. Posteriormente, buscamos identificar os indicadores empíricos por meio das interpretações e análises realizadas: optamos pela escolha de palavras-chave e frases que pudessem nortear nossas percepções acerca da pesquisa e a partir delas construímos categorias da roda e por fim, realizamos a discussão dessas categorias à luz dos aportes teóricos e das considerações metodológicas utilizadas buscando a coerência entre nossas compreensões e os objetivos estabelecidos.

Resultado, análise e discussão das categorias

“Investigar es mucho más que definir un problema, diseñar un procedimiento (...) Investigar es transformar los datos em información al atribuirle significados especiales.”

Carlos Calvo Muñoz

Conforme assinalado, após a realização da pesquisa de campo, elegemos as seguintes categorias que serão abordadas a seguir.

I – A roda na rotina escolar: Olhando bem direitinho

II – Limitações da Roda: Relações de poder, o controle dos corpos e o silenciamento das vozes infantis

III – A supremacia do *Chrónos* e a necessidade da produção

IV – A Roda pedagógica: Concepções docentes e o processo de tornar-se professoras

V – Possibilidades da Roda: a experiência aiônica

A roda na rotina escolar: olhando bem direitinho

Nessa primeira categoria, apresentaremos a rotina da roda e como ela acontece a partir de nossas observações. O termo “olhar direitinho” foi uma escolha nossa para caracterizar o ato de observar quando necessitássemos defini-lo para as crianças. Dia 24/09/2019, ocorreu nossa primeira entrada nas duas turmas (matutino e vespertino) onde eu, a pesquisadora acompanhei a entrada das crianças no pátio. Recorreremos ao diário de campo para uma melhor compreensão dos momentos observados:

Às 07:30 da manhã cheguei à escola para acompanhar a acolhida das crianças. Aos poucos elas chegavam acompanhadas de seus pais ou responsáveis e se posicionavam nas filas determinadas. Havia duas filas bem grandes: uma para as meninas e outra para os meninos. A vice-diretora os recebeu e os convidou para cantar e para fazer uma oração. Solicitou que as crianças dessem Bom dia para Dona Marta a (porteira) e cantaram: “Deus é bom pra mim/Sorrindo eu vou/Contente eu vou/Deus é bom pra mim”. Após a música, encaminhou às crianças para suas respectivas salas. O acesso dos pais limitou-se ao pátio e dali mesmo foram embora. (Diário de campo da pesquisadora)

Nesse primeiro momento já pude observar algumas questões que nos levam a refletir sobre o tema do gênero e as relações de poder imbricadas nessas ações que se repetem historicamente (como fila ou separação das brincadeiras de meninas e meninos) e as questões das orações que ocorrem nos ambientes escolares; corroborando as observações de Zaneti (2012) no que diz respeito à escola atribuir papéis de gênero às crianças, de forma rígida, tradicional e unilateral, sem questioná-las se concordam com essa organização. A respeito da posição em filas, Foucault (1999) discorre que essa organização retrata um lugar ocupado de acordo com uma classificação que individualiza os corpos e os disciplina. Para o autor, tais filas são comuns nas salas, corredores e pátios.

Me apresentei à professora Clara que já aguardava as crianças na sala de aula. Após algumas crianças entrarem, fui apresentada por ela como uma *visita muito linda* e enquanto aguardávamos as outras chegarem, elas conversavam entre si. Clara me disse: *“Eles conversam muito, viu? Mas eu trabalho numa escola e não no cemitério.”* Achei essa frase interessante pois demonstrou o respeito e a consideração com a interação das crianças. Notei que quando uma das crianças chegou, as outras foram correndo recebê-la e a abraçaram. Clara relatou que essa criança estava ausente por motivo de doença e que estava retornando naquela aula; por isso a surpresa das crianças. Após esse momento, a professora disse que daria início e que eles já sabiam posicionar-se no espaço da “rodinha”³². Com a anuência da professora, me apresentei às crianças como pesquisadora (explicando que também sou estudante, que tenho uma professora e pedi a autorização delas para estar ali, mesmo com a autorização dos pais, Elas me autorizaram, levantaram de suas cadeiras, afastaram as mesas e sentaram-se no chão. A professora sentou-se na cadeira, pediu que fizessem um círculo com as mãos e

32 – Rodinha é o termo que as professoras chamaram a roda de conversa.

disse: *Bumbum no chão!* Uma das crianças pediu para sentar no “S” pois a letra estava desenhada no chão com uma fita crepe e a professora Clara respondeu: *Se der tempo, a gente brinca no S de novo, mas a gente tem que conversar um pouquinho.* Observei que o uso da expressão “Se der tempo” foi muito recorrente nessa turma, porém, abordaremos esse assunto com uma maior ênfase posteriormente.

No quadro, havia dois bonequinhos de EVA, um menino e uma menina que serve para representar a quantidade de estudantes presentes na sala na atividade de contagem. Clara solicitou: *Hoje eu vou querer que cada um venha colocar a letra do seu nome no quadro. Se você for menina você coloca aqui (apontando para a boneca) e se for menino, coloca aqui (apontando para o menino)* e as crianças iam registrando as letras iniciais de seus nomes, com o auxílio de Clara e dos colegas. Percebi que o uso da palavra *hoje*, evidenciava que o procedimento das crianças irem registrar a letra, era novo. A medida que iam registrando as conversas paralelas iam surgindo, uma delas foi bem próxima a mim.

Leonardo: - *Ontem eu comi porco.*

Marina: - *Porco é bom!*

Clara percebeu que estavam conversando e pediu silêncio: *Psiiiiu...Prestem atenção!*

Essa conversa entre as crianças elucidou bem a necessidade de se respeitarem as múltiplas dimensões do ato motor infantil, acordo com a ótica walloniana. Galvão (2010) afirma que “a realização da maior parte das tarefas propostas costuma exigir que as crianças fiquem sentadas, paradas e com a atenção concentrada num único foco” (p.109). Consequentemente, essa exigência provocará o cansaço, a dispersão e impulsividade. A atitude de Clara é bem comum na prática docente, muitas vezes os professores desejam que todas as crianças estejam concentradas naquela mesma atividade, numa mesma intensidade, exigindo demandas maiores do que as crianças podem oferecer.

Clara colocou a música: Feche os olhos da Xuxa, uma espécie de relaxamento. A medida que a música expressava os comandos, as crianças iam obedecendo, até chegar ao final da música e as crianças deitarem no chão e ficarem alguns segundos em total silêncio. Depois dessa atividade, as crianças foram visitar a galeria que estava exposta no pátio. Esta galeria foi a culminância do Projeto Arte por toda Parte (Anexo I1) onde na qual todas as turmas fizeram a exposição de suas histórias (Anexo I2)

Veiga Neto (2016) apropriando-se dos pressupostos de Foucault e Ewald, discorre sobre o micropoder e a disciplina como fábrica de um corpo dócil, “domesticado, mutilado” (p. 116), dessa forma, com a docilidade dos corpos, o exercício do poder será mais fácil, pois um corpo dócil é suscetível à utilização, transformação e aperfeiçoamento. (Foucault, 1999). Depois da música de “relaxamento”, a professora contou a história do Cinderela, trabalhando o som da letra “S” (Letra do

alfabeto trabalhada na aula) e encerrou a roda de conversa. Depois que eu agradeci as crianças e a professora, expliquei que precisaria voltar outras vezes e Clara disse: *Demorei um pouco mais na roda pra que você tivesse mais coisas pra observar* e eu a solicitei que procedesse normalmente, como tem o costume de fazer suas atividades pedagógicas.

Percebi nas entrelinhas que algumas atividades foram inseridas na roda, como a escrita da letra inicial feita pelas crianças e o passeio à galeria (atípico por conta do evento do Projeto de Artes que ocorreu no sábado 21/09). Inquietei-me um pouco com essa preocupação em contemplar a pesquisa e até que ponto a realidade da roda está sendo evidenciada. Penso também que a conversa e a criatividade foram pouco exploradas em detrimento das ações feitas com costume: contagem, como está o tempo, que dia é hoje...Tais aspectos são muito importantes, todavia caso não sejam trabalhados diversificadamente, podem cair na rotina e tornar mecanizada a fala das crianças onde a professora já espera as mesmas respostas. (Diário de campo da pesquisadora)

Na observação da tarde, devido ao calor e baixa umidade, a equipe escolar optou por não fazer a acolhida de todas as crianças no pátio, as crianças foram diretamente para suas salas de aula. Quando cheguei na sala, Professora Lia já estava aguardando as crianças. Combinamos de aguardar que a maioria chegasse para iniciarmos a roda, ação já feita pela professora para contemplar um número maior de crianças na atividade e enquanto aguardam, sempre fazem algo diferente, seja brincar com a massinha, manusear gibis, brincar com jogos ou brinquedos. A turma de segundo período, é inclusiva e possui 15 crianças e uma com necessidade educacional especial que é atendida pela sala de recursos em dois dias da semana e possui adequação curricular. Passados os trinta minutos, Lia chamou as crianças para fazer a roda, sentou-se no chão e eu sentei-me próxima à turma. Lia disse: *Deixa eu ver como está a rodinha...acho que não tá legal não, hein?* e foi direcionando algumas crianças para que o círculo ficasse bem delineado. Anunciou que estavam com visita na sala, falou meu nome e que eu estava ali para conhecê-los, ver como é a rotina deles e o que faziam na *rodinha* e disse:

Então...primeiro a Tia vai deixar a Tia Regina se apresentar pra gente começar nossa rodinha, tá? Miguel³³ manda na boquinha agora. Vamos respeitar nossa visita?

Não compreendi o que significa a expressão “Manda na boquinha” mas fiquei observando atenta para ver se ela seria utilizada novamente e em qual contexto. Apresentei-me como estudante da Universidade de Brasília e pedi a permissão para ficar na sala com eles na roda. As crianças permitiram e expliquei que estaria com o celular, um caderno, uma caneta na mão, que algumas vezes tiraria fotos, filmaria ou gravaria, mas que isso era necessário para meu trabalho, os pais ou responsáveis já haviam permitido e que elas poderiam agir normalmente como se eu não estivesse ali. A professora Lia retomou o dia da semana, o clima, e cantou músicas e à medida que ia desenvolvendo as atividades, ia me explicando o que tinha o costume de fazer com as crianças e ia me chamando para participar das atividades também, sempre falando: *Né, tia Regina?*

33 – Os nomes das crianças também são fictícios de acordo com os critérios éticos estabelecidos.

Notei que a mesma atividade de contagem era feita no turno da tarde (utilizando os bonequinhos e as letras iniciais dos nomes das crianças, mas essas eram registradas pela professora. Em meio à contagem, a professora Lia pediu: “*Sarah, perninha de índio...vamos lá?*” delineando qual seria a posição que as crianças deveriam sentar na roda. Mais uma vez, lembrei-me da disciplina dos corpos e das exigências de um corpo disciplinado presentes nas salas de aula, nesse caso, da Educação Infantil, como nos assevera Galvão (2010):

As dificuldades da criança em permanecer parada e concentrada como a escola exige, testemunham que a consolidação da disciplina é um processo lento e gradual que depende não só de condições neurológicas, mas também estreitamente ligada a fatores de origem social, como o desenvolvimento da linguagem e aquisição de conhecimento. Assim a escola tem um importante papel na consolidação das disciplinas mentais. (p. 76)

Percebi que a professora Lia procurava me explicar suas ações e mostrar o que as crianças sabem fazendo uma espécie de avaliação. Ao terminar a contagem total das crianças, a professora fez o desenho do coração e colocou o número que representa a quantidade das crianças ali presentes dentro do coração, simbolizando que todas moram em seu coração: *Tia Lia coloca no coração, porque a tia ama*. Algumas reflexões vieram à minha mente: Sei que a afetividade é um ponto muito importante na relação professor/aluno, mas até que ponto tal relação continua reproduzindo a visão romantizada da educação (concepções froebelianas do Jardim de Infância, abordados anteriormente)? Paulo Freire na obra *Professora Sim, Tia não*, aborda sobre as questões reproduzidas historicamente e que acabam sobrepondo a visão política do professor, pois a “tia” amorosa não será capaz de fazer greve para deixar seus estudantes sem aula. Diante disso, procurei ter cautela para não reproduzir a nomenclatura *tia* já tão enraizada no contexto escolar.

Depois desse momento, a professora apresentou um painel no qual as crianças, a medida que ela fosse chamando, deveriam fixar os elementos que compõem a rotina do dia e sempre falando: *Viu, Tia Regina?* Depois do quadro de rotina, foi a escolha do ajudante. Lia justificou: “*Deixa eu explicar, tia Regina. É assim: Só merece ser ajudante, quem fica de dedinho pra cima (elevando o polegar como um símbolo de joia, legal), comporta e respeita as regrinhas*”. Escolheu um menino e uma menina e disse que era a hora da história: “*A historinha só começa quando a gente canta e fecha bo...*”, E as crianças completaram: “*quinha!*”. Cantaram uma música e fizeram o gesto de “zipar” a boca: *Zip!* Lia contou a história do sapo da boca grande, trouxe um sapo de pelúcia enquanto cantavam a música: O sapo não lava o pé. Explorou o som da letra S e seu formato que estava fixo no chão com a fita adesiva. Lucas mostrou-se disperso enquanto cada colega ia caminhando sobre a letra. Lia então solicitou: *A tia Lia vai ter que pedir pra você sentar ali se continuar desobedecendo a regrinha*. Enquanto as crianças caminhavam sobre a letra, Lia ia me explicando a atividade e elogiando as crianças.

Após essa atividade, Lia trouxe uma *tarefinha*³⁴ para explicar como as crianças deveriam fazer a atividade delas e chamou-as para cantar: *Vamos, lá? Manda na boquinha, agora. Manda na boquinha (3x) Calou?* Dessa vez, entendi a que se referia tal expressão que indubitavelmente exemplifica o silenciamento infantil, exigido na sala de aula. Abordaremos sobre essa temática na próxima categoria. A atividade foi explicada, as formas geométricas entregues de maneira uniforme, onde as crianças deveriam montar um sapinho em seus cadernos. Retornaram para seus lugares, eu agradei e me despedi perguntando se poderia voltar, as crianças e a professora Lia, disseram que sim.

Notei nessa primeira observação o que algumas pesquisas da Revisão bibliográfica já evidenciaram: a roda de conversa, muitas vezes é apenas um espaço para reprodução da rotina diária: contagem, como está o tempo, calendário, contação de história ou serve de espaço instrucional para explicação de atividades em detrimento de um espaço do diálogo e da oralidade.

No que tange à importância da fala, Vigotski (2018a) sustenta: “A fala oral é sempre compreensível para a criança; ela surge na convivência direta com outras pessoas; é uma reação perfeitamente natural; é a resposta da criança ao que, à sua volta, influencia-a e sensibiliza-a” (p.64). Reflito que o momento da roda de conversa poderia potencializar essa fala oral da criança, principalmente compreendendo que ela vem imbricada por uma gama de relações sociais que se constroem à medida que vão ocorrendo as interações.

Pude notar essa instrução na observação seguinte (26/09/2019) onde a turma do matutino fez a mesma atividade do sapo (evidenciando que as professoras dos dois turnos fazem um planejamento em conjunto) e as mesmas atividades do dia anterior foram feitas no início da roda (contagem, calendário, como está o tempo e músicas), depois, a professora Clara trouxe algumas figuras geométricas mas antes cantaram a música: *Manda na boquinha*. À medida que a professora Lia ia mostrando as figuras, as crianças se aproximaram rapidamente e fizeram um foguete com as peças, consegui fazer o registro fotográfico (Anexo I3) desse momento e penso que ele poderia ter sido aproveitado na construção de uma história coletiva, mas Lia pediu para que sentassem e voltou à atividade do sapo. Ao mostrar o sapo construído, as crianças foram falando:

- *Parece uma borboleta!*

- *Parece um peixe!*

Clara registrou o nome “sapo” no quadro, as crianças foram falando a letra/som e depois foram para suas mesas para montar o sapo conforme o modelo. Analisamos que atividades assim vão cada vez mais cerceando a capacidade criadora das crianças.

Uma reflexão comum às duas turmas:

Apesar dos adereços, das formas e cores, as crianças não estavam criando. Elas ouviam as histórias, tinham que responder às perguntas com respostas prontas, fazer silêncio (manda na

34 – Nome dado pela professora à atividade proposta às crianças, mais uma vez a recorrência no diminutivo para conversar ou explicar algo.

boquinha) e reproduzir uma atividade instrucional. Na parede (Anexo I4) várias cópias de um mesmo desenho (sapatinho da Cinderela) o qual as crianças pintaram de azul e colaram glíter, remetendo à produção em série da lógica mercantil. Por que não pedir às crianças para que desenhassem o sapo de sua maneira? Vigotski (2018a) considera o ato de desenhar como um tipo predominante de criação na primeira infância. (Diário da pesquisadora, 24/09/2019)

No tocante a isso, Vigotski (2018a) evidencia a importância e a necessidade de ampliação das experiências da criança caso tenha-se o objetivo de se construir uma base para a atividade de criação: “Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou: maior é a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência; sendo as demais circunstâncias as mesmas, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação” (p.25). Percebemos que as interações ocorrem mas são tolhidas e limitadas pelo direcionamento das professoras que inclusive trocam as crianças de lugar para que tais interações não atrapalhem a atividade que está ocorrendo.

No vespertino, a professora Lia repetiu as atividades que são denominadas pela coordenadora de “estruturais” (contagem, calendário, músicas, quadro de rotina...) mas depois relembrou a história que escutaram na aula anterior que falava de um gatinho ansioso, propôs um exercício de respiração como algo que pode ser feito quando estamos ansiosos ou então que cada um poderia falar o que gosta de fazer. Cada um foi falando de suas preferências. Essa atividade já remeteu ao nosso entendimento de roda de conversa, depois que cada um falou, Luiz perguntou à Professora Lia se por conta da chuva, em vez de ir ao parque poderiam ir à brinquedoteca e ela respondeu que poderiam pensar nessa outra opção. Achei interessante pois abriu-se a possibilidade de escuta e acolhida à sugestão da criança. Além dessas atividades fixas, a professora trouxe um bingo diferente: Havia uma grande cartela com todas as letras do alfabeto e uma caixa cheia de objetos, à medida que as crianças iam pegando os objetos, elas deveriam colocar na letra inicial daquele referido objeto. Elas gostaram muito da atividade. Após o jogo, cada um recebeu uma letra para colorir como quisesse e posteriormente colar no caderno.

Ao concluir a observação de hoje, além das questões ligadas ao desenvolvimento infantil fiquei pensando na escassez de recursos nas escolas públicas: esses chegam, mas não são suficientes para contemplar as necessidades administrativas e pedagógicas da escola. Muitas vezes os profissionais compram materiais com recursos próprios se querem levar algo diferente. (Diário de campo da pesquisadora 26/09/2019).

Infelizmente muitos já se conformaram com essa situação e analisar esse pensamento politicamente é enxergar a questão ideológica de aceitação de um sistema posto e que está imbricada no pensamento de muitos como nos assinala Freire (2017): “O discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões”. (p.125) isso faz com que a população e os próprios educadores se sintam incapazes de lutar por uma melhor qualidade da escola pública. O autor ainda sustenta que Marx e

Engels já gritavam em favor da união da classe trabalhadora em busca de seus direitos e que agora isso é muito mais necessário e urgente, ao contrário, estaríamos negando nossa condição humana.

Limitações da roda: relações de poder, o controle dos corpos e o silenciamento das vozes infantis

– E aqui na roda? O que vocês fazem?

– Silêncio!

(Diário de campo da pesquisadora)

Algumas palavras e frases foram impactantes e recorrentes em todas as observações participantes, tais como: *Psiuu...Shiiii...Silêncio...Manda na boquinha...A tia não vai falar de novo com você...Agora é hora de silêncio total...Tranca aí... calou? Tranca a boquinha, Zip...Só crianças educadas vão conseguir prestar atenção...Todo mundo de boquinha fechada, agora é a vez da tia falar...Senta aqui, vou te trocar de lugar* e cantou a doce música: *Para ouvir o som do mosquitinho e as batidas do meu coraçãozinho, pego a chavinha e tranco a boquinha...Perninha de índio...* Já iniciamos essa discussão sobre as relações de poder que os adultos exercem sobre a criança e no caso da escola, que o professor exerce sobre o aluno.

Pensando nessa ideologia naturalizada, temos a docilização dos corpos e a disciplina institucionalizada também como algo natural e sobretudo a fabricação de corpos obedientes como algo maleável que se pode moldar (Veiga Neto, 2016). Para Wallon (1979) a disciplina serve para “obter a tranquilidade, o silêncio, a docilidade, a passividade das crianças de tal modo que nada haja nelas, nem fora delas que as venha distrair dos exercícios regulados pelo mestre, nem fazer sombra à sua palavra” (p.367). Tais concepções se apresentam naturalizadas porque a disciplina deixou marcas nos corpos e na memória dos alunos da escola tradicional: “a disposição espacial interna das salas de aula ainda que com cadeiras móveis e não mais necessariamente enfileiradas, continua semelhante à prisão, ao hospital ou a uma antiga fábrica, apesar das quadras, salas de projeção, auditórios coloridos, computadorizados e compartilhados” (Augusto 2015, p.16).

A respeito do silenciamento, as músicas, embora tenham dóceis melodias vêm com uma série de substantivos no diminutivo a fim de esconder a perversa lógica adultocêntrica que não valoriza a criança como sujeito de fala que é. Em contrapartida, Rosa (2018a) afirma que a voz da criança é um convite “a visitar afetos, à experiência autêntica, alteritária, à temporalidade *aiônica*, à abertura para a novidade, para o inesperado que provém da própria condição humana” (p. 196).

Nessa mesma perspectiva das possibilidades de fala da infância, Leal (2004) nos afirma: “Sobre a infância muito já sabemos. Não há mais o que dizer. Melhor assim. Se não há mais o que

dizer sobre a infância, talvez tenha chegado o momento de aprendermos com as crianças o que ela têm a dizer” (p.22).

Assumimos com Kohan (2000) que o mais adequado seria que estivéssemos preparados para a escuta de uma voz diferente, como a expressão de uma filosofia, razão, teoria do conhecimento, ética e política diferentes: “aquela voz historicamente silenciada pelo simples fato de emanar de pessoas estigmatizadas na categoria de não adultos” (p. 70).

No período vespertino, além de ouvir novamente a frase *Manda na boquinha*, observei com uma ênfase maior o poder do adulto sendo exercido na troca de lugar das crianças e na vez de falar. Luiz estava sentado com os colegas mas queria ver o bingo de perto. Lia disse: “*Luiz, ainda não está na hora do jogo*”. Ele estava muito empolgado, não esperava os colegas falarem e logo dava a dica de qual letra seria. Lia disse: “*Luiz, se você não respeitar a vez do coleguinha falar, vou ter que te tirar da brincadeira*”. Nesse momento, Marcos completou: “*E botar lá no cantinho do pensamento*”.

“Muito me inquieta essa expressão do cantinho do pensamento: Além de ser uma punição, o ato de pensar ainda deve ser solitário, longe dos colegas num cantinho. Não sei se Lia ouviu a frase de Marcos, mas a frase ficou solta no ar como se fosse algo naturalizado no meio das crianças. Outro aspecto observado foi que não houve combinado de sair da brincadeira se alguém soprasse a resposta. Aliás, observei que Lia ao explicar algo dizia: Combinado? E automaticamente já respondia: Combinado, né? Na verdade, aquilo não demonstrava um combinado e sim instruções, pois não percebi um comum acordo. Notei também o cerceamento da autonomia ou o controle do adulto soberano em sala de aula, pois mesmo em sala, as crianças pediam para beber água. Percebi que as crianças têm um filtro na sala, mas pedem para usá-lo” (Diário de campo da pesquisadora, 26/09/2019).

Na segunda Roda proposta pela pesquisadora, no turno matutino, as crianças relataram novamente a utilização do pensamento atrelado ao ato punitivo:

Pesquisadora: *Tem alguma coisa que vocês não gostam de fazer na escola? Algo que vocês não acham legal.*

Samuel: *Não gosto de empurrar porque vai ficar de castigo.*

Pesquisadora: *E por que fica de castigo?*

Milena: *Não...pensar, né?*

Pesquisadora: *Ah..pensar em que?*

Mariana: *Por que o coleguinha machuca.*

Pesquisadora: *Ah..quando machuca tem que pensar...e vocês pensam quando acontece isso?*

Lucas: *Eu penso...*

Pesquisadora: *E pedem desculpas?*

Marcos: *Mas os coleguinhos “não pede” desculpas.*

Pesquisadora: *E tem que pedir?*

Mariana: *Sim*

Foi possível perceber que esses instrumentos de punição e silenciamento já estão tão inseridos no contexto dessas crianças que elas já reproduzem com os colegas ou complementam as frases. Na primeira roda de conversa proposta pela pesquisa, quando eu, na condição de pesquisadora, perguntei o que faziam na rodinha, uma criança respondeu: *A gente faz silêncio, tia...* Então perguntei: *Mas para que serve a roda de conversa?* Emily respondeu: *Pra conversar, tia...* Percebi que as crianças sabem que a roda de conversa é para conversar, contar algo...mas também sabem que tem de obedecer as regras, calar-se para ouvir o outro, mesmo querendo conversar. Senti falta de uma mediação que expressasse a compreensão da professora de que as crianças estavam aprendendo a seguir regras e que essa aprendizagem é um processo complexo, que leva tempo e demanda a presença da educadora como alguém que participa desse processo “com” as crianças, respeitando seu ritmo oferecendo recursos e materiais para facilitar sua aprendizagem.

Oliveira (2015) também considera uma contradição “trancar a boquinha” se o momento é de conversar na roda. Além disso, também visualiza o domínio dos corpos nas músicas que expressam o lúdico: “Comandos como *senta direitinho, perninha de índio, trancando a boquinha*, entre outros, são bastante utilizados, principalmente quando as crianças subvertem a regra e se levantam ou fazem movimentações corporais indesejáveis pela educadora” [grifos da autora, p. 74].

Sobre tais ações que divergem das intenções disciplinares dos professores, Galvão (2010), inspirada nos princípios wallonianos, propõe um exercício de reflexão acerca das práticas pedagógicas. Dentre essas, a autora cita as dinâmicas turbulentas, as quais são caracterizadas pelo alto grau de atitudes de dispersão, agitação ou impulsos motores gerando exortações do tipo “senta e fica quieto, presta atenção, agora não é hora de fazer correria, emitidas pelo professor na esperança de conseguir controlar os alunos e estancar a turbulência” (p.108). A autora assevera que atitudes de oposição só resultam no consumo de energia gerando desgaste aos professores e estudantes.

Outra questão muito recorrente na fala das professoras, especialmente na entrevista da Professora Clara, foi a necessidade de percepção das crianças em relação a ela como figura de autoridade:

“Fui procurar investigar o histórico familiar como era a criança antes, como é a família e aí fui ganhando a confiança da família, das crianças e mostrando que a autoridade ali sou eu, não são eles que são a autoridade, porque se eles desconfiarem um minuto que a autoridade não é sua, não por autoritarismo, porque eu mando aqui, porque eu sou isso, mas por conversar e fazer com que a criança tenha você como figura de autoridade, eu consigo, graças a Deus” (Entrevista do dia 01/10/2019).

Apoio-me nas palavras de Leite (2008) quando afirma: “A primeira coisa que salta aos olhos do pesquisador que deseja se debruçar nesta empreitada é a constatação de que vivemos numa sociedade marcadamente adultocêntrica” (p.122). Infere-se portanto, que a infância tem sido vista pela ótica da ausência e da incompletude, numa perspectiva que nega a criança como sujeito social, suas histórias, geografias, inscrevendo-a na condição de ser passivo (Lopes, 2008). Ainda que procurando

evidenciar a diferença entre autoridade e autoritarismo, a Professora Clara demonstra a necessidade de que as crianças tenham no adulto essa referência de autoridade, pois se não for dessa forma, ela perderá o controle da situação. Evidencia-se nessa preocupação que a criança é vista como um ainda-não, que deve obedecer e seguir as regras dos adultos por meio das relações de poder implícitas ou explícitas nas salas de aula. Fato visualizado na segunda Roda proposta:

(Matutino)

Pesquisadora: *Por que as crianças vêm para a escola?*

Crianças: *Pra aprender*

Pesquisadora: *Pra aprender o que?*

Crianças: *A ler e escrever*

Pesquisadora: *E quem aprende?*

Crianças: *Todo mundo*

Pesquisadora: *E quem ensina?*

Crianças: *A professora*

(Vespertino)

Pesquisadora: *O que os adultos fazem aqui na escola?*

Liz: *Eles deixam as crianças estudar.*

Pesquisadora: *Quem ensina?*

Matheus: *A tia Lia.*

Infere-se a centralidade adulta nas relações de aprendizagem, concebidas de forma bastante natural pelas crianças, pois quando relatam que somente a professora ensina, expressam que esta detém o saber e quando os adultos permitem que elas estudem estes detém o poder.

A supremacia do Chrónos e a necessidade da produção

“És o senhor tão bonito
Quanto a cara do meu filho
Tempo, tempo, tempo, tempo (...)
Vou te fazer um pedido
Tempo, tempo, tempo, tempo (...)”
Caetano Veloso³⁵

35 – Trecho da Música: Tempo, de autoria de Caetano Veloso (<https://www.lettras.mus.br/>, recuperado em 05 de dezembro de 2019).

Outra temática muito utilizada nas rodas foi a referente ao tempo: Expressões como: *Não vai dar tempo, Se sobrar tempo, Se der ou quando der tempo*, foram muito recorrentes. As crianças deparavam-se o tempo inteiro com frases desse tipo. A sensação que tive é que estávamos sempre correndo do senhor chamado tempo, do *Chrónos* que pode nos devorar, mas, na verdade, há uma imensa preocupação em produzir atividades para serem entregues aos pais. Fazemos aqui uma relação com a lógica de produção de mercado capitalista: “Time is money”, não se pode perder tempo, precisamos produzir para atender às demandas do sistema neoliberal. Veiga-Neto (2016) cita Alvarez-Uria para definir a escola moderna como uma “imensa maquinaria que se encarrega de criar o sujeito moderno” (p.113). Nessa perspectiva, Foulcault (1999) assevera que as classes homogêneas que lançam mão da utilização de trabalhos únicos e simultâneos aos estudantes, intentam uma economia de tempo na aprendizagem e transformam o espaço escolar em máquina de ensinar.

Na roda do dia 26/09/2019 não anotaram as respectivas letras iniciais de seus nomes porque não daria tempo e também não poderiam cantar a música: “Sapo na beira do Rio” onde tem-se uma brincadeira e pode ser feita individualmente, mas não puderam porque não daria tempo e também só iriam ao parquinho se desse tempo, cantaram a música do mosquitinho. A professora Clara disse: *Guarda bem trancada*. (se referindo à chave que trancou a *boquinha*). *Só a Tia Clara que pode abrir, deixa aí de ladinho. Psiu..vamos ouvir a história*. As crianças ouviram a história do sapo (Anexo I5) e prestaram bastante atenção, demonstram gostar muito de histórias. Ouvi a frase:

“Só se der tempo, se não der tempo a gente deixa para amanhã” que me remeteu ao texto da minha orientadora Lúcia Pulino: Hoje é amanhã (A Educação, o espaço e o tempo: Hoje é amanhã?) que trabalha justamente com essa questão temporal. Fiquei pensando como os espaços e tempos infantis estão sendo trabalhados nas escolas. (Diário de campo da pesquisadora 01/10/2019)

Novamente o tempo sendo um fator determinante nessa turma além da complementação de frases:

Professora Clara: “*É um de cada...*”

Crianças: “*vez!*”

Professora: “*La fazer uma atividade com vocês mas não dará tempo...então vamos para o par...*”

Crianças: “*quinho...*”

Quanto a essa complementação de frases, estando na posição de pesquisadora, também tive uma surpresa: Ao analisar as gravações, vi que eu também cometi essa ação de falar e aguardar a resposta. Recorro a José Saramago quando diz que “Para compreendermos a ilha, devemos sair dela.” De forma alguma quero julgar a atitude das professoras, porém, ao mesmo tempo que me vejo como pedagoga que muitas vezes passa pelas mesmas situações delas, pude sair da “ilha” da sala de aula, analisá-la a partir de outros olhares teóricos, fazer minha autoavaliação, para retornar às minhas práticas uma professora diferente daquela que saiu em busca de novas concepções. Acredito que esse seja também o olhar crítico do pesquisador, que visita e revisita sua prática e metodologia. Como professora é

fundamental que eu reflita sobre minha prática, construa, desconstrua e reconstrua meu fazer pedagógico. Assumo com Paulo Freire (2011) que necessitamos ultrapassar o ensino bancário³⁶ que recebemos e muitas vezes reproduzimos em detrimento de uma educação transformadora que fomenta a criação e sede do conhecimento". (Diário de campo da pesquisadora 01/10/2019)

Na segunda roda proposta, ao serem questionadas pela pesquisadora sobre a rotina escolar, as crianças evidenciaram a predominância das atividades e o gosto pelo brincar:

(Matutino)

Pesquisadora: *Vocês gostam de vir pra escola?*

Crianças: *Sim*

Pesquisadora: *E o que vocês fazem?*

Eduardo: *Brinca no recreio*

Ester: *Eu gosto do recreio porque eu brinco com minhas amigas.*

Marina: *Eu gosto do parquinho velho.*

(Vespertino)

Pesquisadora: *O que vocês fazem aqui na escola?*

Milena: *A gente estuda, faz tarefinhas, vai lá, usa tinta, giz de cera, caneta de escrever e pra apagar, a borracha.*

João: *Brinco de brinquedo e faço a atividade e a gente vai no parquinho.*

Na entrevista com a coordenadora Ana, exposta em outra categoria, foi possível perceber sua preocupação em relação a isso, reconhece que procura acompanhar da melhor forma possível estando no papel da coordenação, procura trabalhar no coletivo, mas não de maneira uniforme mas admite que nem todos os professores fazem a roda e que não pode interferir em suas escolhas metodológicas.

O último aspecto que me saltou aos olhos foi a questão do brincar. Na roda de conversa do vespertino, enquanto a Professora Lia conversava com as crianças, Mariana e Rebeca brincavam com pulseiras, quando Lia viu chamou-lhes a atenção:

Professora Lia: *Mariana, não é hora de brincar! É hora de coisa importante.*

Neste momento questionei-me: Como assim, brincar não é importante? Não se pode brincar na roda? Talvez não fosse o momento de brincar com a pulseira, se a professora assim acreditasse, mas longe de pensarmos que a brincadeira não é importante. (Diário de campo da pesquisadora 01/10/2019).

Nos apoiaremos em Vigotski (2008) e Pedroza para refletirmos um pouco sobre a importância da brincadeira:

36 – Freire (1987) assevera que a educação bancária é um ato de depositar e transmitir conhecimentos. Os educandos tornam-se os depositários e o professor, o depositante.

Vigotski (2008) sustenta que em certo sentido ela é peça chave de desenvolvimento na idade pré-escolar, pois nessa fase emergem necessidades peculiares e impulsos que são de fundamental importância para seu desenvolvimento e deve ser compreendida como “uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis” (p.25) Para o autor, é por meio da brincadeira, que a criança cria situações imaginárias.

Pedroza (2005), por meio de uma oficina do brincar e apoiada em Vigotski e González Rey, afirma que a brincadeira não deve ser vista apenas como procedimento didático, mas sobretudo como possibilidade de uma produção positiva de subjetividade pois possibilita à criança experimentar novas formas de ação, desenvolver a criatividade, imaginar situações, reproduzir momentos de importantes interações e ressignificá-las. A autora também aponta que além de ser um exercício de autonomia para os educandos, a brincadeira pode ser um espaço de transformações de posturas do/a professor/a em relação à sua ótica sobre esse aluno, estimulando-o para que acredite na capacidade desses estudantes.

Ademais, podemos visualizar na fala de Clara uma visão que vai de encontro aos pressupostos do Currículo em Movimento (2018) e contra a própria Proposta Pedagógica da Instituição de Ensino que assume a brincadeira nos referidos aspectos: Brincar é coisa séria, Brincar é importante, Deixe a criança brincar, dentre outros. O documento assume que é fundamental tomar consciência que a atividade lúdica fornece informações elementares a respeito da criança. Queiroz & Pulino (2018) sustentam que crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental manifestam grande apreço pelo brincar, o que sugere a importância do investimento na formação inicial e continuada dos professores sobretudo sobre a brincadeira na abordagem histórico-cultural que concebe esta atividade como instrumento do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nesse sentido, Barbato (2016) sustenta que através das brincadeiras as crianças adaptam o conhecimento construído em diferentes contextos e interações e Santos (2019) aponta que “o ato de brincar incide na modificação de paisagens e espaços, uma vez que o ajuntamento de crianças cria uma rede de encontros, que possibilita as trocas culturais entre os pares e também o sentimento de pertencimento com o espaço utilizado, caracterizados como *entrelugares* afetivos” (p. 130) [grifo da autora].

A roda pedagógica: concepções docentes e o processo de tornar-se professora

“Professora porém é professora. Tia é tia. É possível ser tia sem amar os sobrinhos, sem gostar sequer de ser tia,

mas não é possível ser professora sem amar os alunos.”

Paulo Freire

Conforme já assinalado, as professoras foram entrevistadas duas vezes a sós com a pesquisadora; posteriormente tiveram juntas uma Roda de Conversa. A coordenadora foi entrevistada uma única vez. Ressaltamos que esses momentos foram previamente agendados de acordo com a disponibilidade delas. Foi elaborado um Tópico guia ³⁷ para nortear a conversa mas não foi seguido rigidamente, pelo contrário, foi flexível e o mais natural possível (Anexo G). Algumas colocações mais significativas serão expostas aqui para que tenhamos uma melhor compreensão acerca de como as professoras concebem o processo de tornar-se professora, a educação e o trabalho pedagógico, o ser humano, a criança e a roda de conversa.

Professora Lia

Sobre o processo de tornar-se, Lia relatou grande admiração por seus professores desde a infância. Relatou que por ter origem do interior e possuir ambiente familiar que não atingiu elevado grau de estudo, passou a ter uma grande admiração pela escola:

Pesquisadora: *Lia, quais foram as motivações que você teve para escolher a profissão de professora?*

Professora Lia: *“Olha só...Eu sempre admirei muito os meus professores, então assim, digamos que meu sonho de criança e adolescência a primeira coisa da minha cabeça era ser professora. Ah...eu quero ser professora por essa admiração. Eu achava eles assim, o máximo, né? E por mais que eu não tivesse tido...meu pai é analfabeto e minha mãe ela não teve...a escolaridade dela foi até a quarta série de interiorzinho. Então assim, eu não tive pais presentes de ficar fazendo dever de casa, nada disso, porém eu gostava muito de estudar e achava eles admiráveis. Eu achava assim, abaixo de meus pais ali eram eles (...) fiz a faculdade de Pedagogia, gostei muito, me encantei demais, porque a gente começa a ver o outro lado da educação, porém não é nem perto do que a gente vivencia. Em 2010 fiz faculdade, estava na área administrativa mas fui procurar estágio na minha aérea. Então eu digo que desde 2010 sou professora.*

Pesquisadora: *E a escolha pela área da Pedagogia?*

Lia: *Quando meu pai falou de ser professora (ele ajudou a pagar minha faculdade)eu já sabia que ia ser professora dos pequenos devido à cultura lá de onde ele está morando hoje e como eu sempre gostei de criança, eu não me via sendo específica. (...) já que é pra ser professora, quero ser pedagoga, porque foi a fase que mais me marcou, porque foi a fase que eu mais tenho lembranças boas na área que eu estudei. Lembro muito da minha primeira professora e muitas coisas. Pra mim é como se fosse assim: um mundo que foi aos pouquinhos demonstrado pra mim que eu não tinha em casa, eu não tinha esse apoio em casa. É como se lá na escola eles me mostrassem um mundo*

37 – Segundo George Gaskell (2017) o tópico guia é a parte vital do processo de pesquisa e necessita atenção detalhada.. Ele será fundamentado na combinação de uma leitura crítica da literatura apropriada Por detrás de uma conversa aparentemente natural, há um pesquisador preparado.

totalmente desconhecido pra mim que eu não podia ter, então me marcou demais até eu lembro que até no nono ano foi aquela fase de descoberta.

Essa fala da Professora Lia remeteu aos pressupostos de Hannah Arendt no ensaio “A crise da educação” citados por Pulino (2016): “a educação tem como essência a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo.” Arendt (2009) *apud* Pulino (2016) e complementa que a educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana

Perguntada sobre sua prática pedagógica, ressalta a afetividade como principal ponto que caracteriza um professor da Educação Infantil e ao ser perguntada sobre sua concepção de ser humano, relatou que um professor possui vida e problemas e que esses não podem ser desvencilhados do seu cotidiano escolar, relatou que não são todos que pensam assim, que inclusive passou por dificuldades na gravidez como a depressão e visualizou a indiferença das colegas. Disse que nessa escola se sente acolhida, que se importam, que oferecem ajuda. Relatou que a diretora percebe que a SEEDF ainda não trabalha a saúde emocional dos professores e que isso é uma realidade necessária:

Professora Lia: *O professor tem muitas atribuições, uma sobrecarga muito grande e uma desvalorização crescente (...) nós temos emoções, nós não somos de ferro.*

Pesquisadora: *O que é criança para você?*

Professora Lia: *Criança é alegria, é vida, é uma pureza sem tamanho, é motivação, ânimo, é Deus, Vejo a educação como sacerdócio porque fazemos parte da formação da criança.*

A referida fala, elucida a visão de infância exposta nessa dissertação no levantamento histórico que fizemos referente ao Brasil nascente. Onde a criança era vista como santa, um pequeno Jesus onde era necessário preservar a criança da selvageria e impurezas.

Pesquisadora: *E para você, qual a importância da criação no contexto da Educação Infantil? E da imaginação?*

Professora Lia: *“Não tem como você separar a criança da imaginação. É ali que eles constroem todos os aprendizados deles, é onde desconstroem também. É onde estão aprendendo constantemente, é onde começam a descobrir as coisas. Não tem como na Educação você não deixar a imaginação dela solta, fluir.*

Mas em seguida, apresenta uma fala contraditória:

Professora Lia: *tem determinados momentos que a gente tem que limitar um pouquinho porque vai por outro caminho, tem outros que não, tem que deixar mesmo livre.*

Sobre a Roda de conversa, Lia disse que o que marcou para ela na faculdade foi a questão do lúdico e que desde o estágio observa em sua prática e procura trazer coisas interessantes.

Professora Lia: *A roda de conversa é o coração da aula, é raro não ter conversa com as crianças, é o momento olho no olho, um momento de aprendizagem. Se eu pudesse dar um conselho a*

um professor que pedisse eu diria: Trate todos assuntos de conflito na rodinha. Tem determinados momentos que se torna muito monótono, principalmente para as crianças que estão a frente.

Sobre as atividades na roda, Lia relatou que tem rodas mais demoradas, dependendo do que for trabalhado no dia e que canta músicas que as vezes são escolhidas por ela e outras ela deixa as crianças escolherem. Esse olhar remete a Foucault e as relações de poder. Veiga Neto afirma: “O poder é uma ação sobre as ações. Ele age de modo que aquele que se submete à sua ação, o receba, o aceite e tome como natural, necessário (p.117) e completa: *Não consigo ver a Educação Infantil sem a rodinha, momento de apresentar tudo para a criança.* Relatou que tem o hábito de levar as necessidades para a rodinha e se for preciso, faz três rodas no dia para trazer algo novo, trabalhar conflitos, regras.

Pesquisadora: *E as regras? São determinadas ou construídas?*

Professora Lia: *Algumas eu apresento, reforço e outras combino. Dentro de um combinado que eu trago, eles vão agregando, é um momento de riqueza.*

Por fim, relatou que foi legal observar a roda da colega, que gosta de aprender com o outro, percebeu que cada professor tem seu jeito e relatou que está feliz em contribuir com a pesquisa, sentiu-se honrada porque sabe que esse estudo ajudará outros professores.

Professora Clara

A professora Clara relatou que tinha desejo de seguir carreira policial, porém para atender aos anseios da mãe e da avó, “enveredou-se” para a profissão de professora. Relatou que após ter concluído o curso de magistério, foi aprovada em concurso público do Goiás, cursou Pedagogia e duas especializações na área educacional. Em sua trajetória profissional trabalhou com turmas de Ensino Fundamental I e II, Médio, EJA e há 4 anos está na docência da Educação Infantil, totalizando 18 anos de escola pública e um ano na escola particular. Disse também que a experiência mais marcante que teve como docente foi na EJA, onde se sentiu respeitada e valorizada e sobre sua prática pedagógica atual, trabalha nessa escola há dez meses e como característica de um professor de educação infantil, elencou a alegria, espontaneidade e o dinamismo.

Relatou também a liberdade que tem na escola e que sente-se bem mentalmente nesse ambiente: *Se o professor que ali digamos é ele quem conduz, ele não é o chefe, ele não manda, se ele está conduzindo, se não está bem mentalmente, como ele vai conduzir a turma com 20 ou 15? Não tem como.* Foi possível perceber uma certa incoerência entre a fala “ele não manda” e a prática na roda de conversa do dia 26/09/2019:

Professora Clara: *Todo mundo caladinho...Vamos cantar a música do mosquitinho?*

Crianças: *Para ouvir o som do mosquitinho/ e as batidas no meu coraçãozinho/ pego a chavinha e tranco a boquinha/ hummmm...hummmm... (murmurando).*

Professora Clara: *Guarda bem trancada, só a Tia Clara que pode abrir...Pega a chave e deixa de ladinho..oh, Psiu...Manda na boquinha...Vamos abrir a roda? Senta lá Geovana...Isaac, levanta e senta bem aqui, gatinho. Isso..bem aí, ok!*

As crianças sentaram de acordo com as determinações da professora Clara sem ao menos saber o motivo da troca de lugar. Na verdade, estavam conversando paralelamente, mas havia algum combinado ou a decisão foi unilateral?

Perguntada sobre sua turma, fez uma comparação com a turma do ano passado, em outra escola:

Ano passado eu tinha uma turminha muito tranquila, tudo que eu propunha, eles faziam, bem tranquilo. Esse ano para mim já foi uma transição: Opa! Mudei de lugar, né? Quanto menorzinho, eu me identifico mais. Quanto menor pra mim é mais cute, cute...mais vontade de amassar (risos) Aí eu mudei e peguei um 2º Período. Aí eu pensei: Ai meu Deus, será que eu consigo? Conseguir a gente sabe que consegue, né? Mas eu fiquei pensando: Será que essa transição vai ser legal e tal...Aí iniciei o ano e notei que eram crianças que necessitavam de mais e...na minha sala não é assim...aquele comando general, aquela coisa assim, mas de crianças que precisavam de mais disciplina, de tá fazendo realmente a rodinha, colocando regras. Eram crianças assim...muito...apesar de estar no 2º Período, tipo de não ter hora pra levantar, pra ir beber água, pegar num brinquedo, eles não tinham isso muito estabelecido, foi o que notei (...) Eu achei tranquilo. A diferença que notei é que eu achei eles meio que agitados e meio que necessitando de regras, dos limites, da disciplina. Em muitos casos, dessas crianças, até assim eu comecei a pensar agora que eu tô falando com você. São crianças, digamos assim, mais agitadinhas, dão aquele trabalhinho maior, são as crianças que têm conflito em casa, uma desestrutura familiar. (Diário de campo da pesquisadora)

Dois aspectos dessa fala merecem destaque, um diz respeito à questão do trabalho com a criança bem pequena (maternal) e da forma que se perpetua a visão romantizada da criança (cute, cute) evidenciando o assistencialismo ao qual a Educação Infantil vem sofrendo ao longo do tempo. Será a criança pequena incapaz de expressar-se como sujeito de direitos? Nessa perspectiva é vista como um “ainda não” (Andrade, 1998), pois ela é ainda menor. Como nesse trabalho já exposto, Farias (2011) sustenta que desde a época dos jesuítas, a alma infantil era considerada um papel em branco, facilmente moldável, “no qual qualquer coisa poderia ser escrita” (p.47). Outro aspecto da fala de relevante discussão, diz respeito ao poder disciplinador, categoria já abordada mas muito recorrente na pesquisa. O fato da turma necessitar de disciplina, de compreender isso e a roda ser um lócus para o estabelecimento de regras, nos remete às concepções de Kohan (2003) sobre o poder disciplinador na escola. O autor sustenta que as crianças sofrem uma infantilização que não as pertence e apropriando-se dos pressupostos de Foucault, reconhece a escola como uma instituição em que tem sido cada vez mais intencional a formação disciplinar.

Pesquisadora: *Por gentileza, fale um pouco mais sobre as regras.*

Professora Clara: *Foi assim: No início do ano, nós sentamos na rodinha, né? Aí fomos conversando. Aí eu perguntei pra eles: Que comportamento vocês acham legal em relação a isso? Aí*

eu colocava situações. Aí a gente: Esse tá legal (dedinho pra cima) ou não tá legal (dedinho pra baixo). Foi mais uma questão de colocar situações e deles mesmos, mas sempre tem que estar relembrando.

Pesquisadora: *Você observa se quando estão com conversas paralelas falam sobre os assuntos que estão sendo discutidos ou sobre algo que está sendo trabalhado?*

Professora Clara: *Não...eles são conversadores de qualquer coisa mesmo. Caiu na rede é peixe (risos) Eles gostam muito de conversar. Conversam muito sobre o que acontecem casa, aí geralmente eu gosto de deixar eles conversarem e observar o que está acontecendo em casa. Por isso você vai perceber na minha turma que o volume é um pouquinho mais alto quando passar no corredor. As vezes eu gosto de estar ouvindo o que eles estão falando, porque as vezes se você chamar pra conversar, ele não vai falar o que está acontecendo. Eu já peguei algumas situações, tenho dois casos bem difíceis que ano passado deram muito trabalho e que hoje são outras crianças, que foi questão de estar ouvindo. A Educação Infantil, crianças de 3 a 5 anos, reunidas brincando, conversando é um laboratório de Psicologia.*

Pesquisadora: *Você pode me dizer por quê?*

Professora Clara: *Porque eu gosto muito de prestar atenção no comportamento e eu gosto muito também quando eu tenho desafio, como é o caso desses dois alunos, de chegar no meio do ano, final do ano e ouvir: “Nossa, mas fulano, ano passado dava tanto trabalho...a gente ouviu tanto falar no menino ano passado e esse ano a gente nem ouve falar”. Eu gosto disso...se bem que as vezes você se esgota, mas aí você respira e pensa: Opa...o professor aqui sou eu, quem tem que ter o controle emocional da situação sou eu e esses dois casos, eu escuto muito o pessoal falar que eram trabalhosos e foi um desafio que eu consegui vencer, conversando, lidando, chamando os pais, mas ali na porta da sala mesmo, conversando, dando uma sugestão aqui, essas duas crianças são outras crianças, pelo que eu ouvia falar, agora são outras crianças.”*

Após essa fala, professora Clara resgatou um acontecimento na roda que presenciamos, onde na qual uma criança constantemente dava respostas contrárias ao que era previsto. Clara inferiu que a criança estava chamando sua atenção e que provavelmente fazia isso no ano anterior e dava certo. Disse que nesses casos a princípio ignora, mas depois chama no privado, conversa, as vezes detecta algo ou repreende: *“dou aquela dura, depois dou carinho, sendo rapadura: doce e dura.”* Mais uma vez podemos perceber uma fala que nos remete à docilização dos corpos abordada por Foucault (1999) onde sustenta que embora sejam utilizados métodos *suaves* de trancar ou corrigir, é sempre do corpo que se trata (grifo do autor).

Perguntada sobre sua concepção de criança, Clara afirmou: Criança é um ser que tem que ser amado, respeitado, conduzido, cuidado, protegido e ensinado. Ressaltou que a criança tem que ser

amada e justificou: Tem que ser ensinada porque um dia vai lidar com situações em que vai ter que lutar para se sobressair.

Essa fala nos remete a duas situações: o fato de no futuro precisar lidar com certas situações expressa a criança que é preparada para agir no futuro (porque ela é uma “ainda não”) e a outra é que ela via ter de sobressair, evidenciando a lógica capitalista neoliberal de disputa inserida nas instituições escolares em detrimento de uma educação em e para direitos humanos, num contexto de ajuda mútua, por meio de uma cultura de paz.

No que diz respeito à educação, Clara disse que já acreditou, que foi muito sonhadora, que hoje sabe que não poderá mudar o mundo, mas que poderá contribuir com suas ações, seu ser e seu servir. Relatou que isso poderá até mudar um pouco, mas que no geral encontra-se desesperançosa questionada o motivo, justifica isso em decorrência de vários contextos, principalmente pelo comportamento dos colegas e da falta de cobrança dos pais:

Eu não digo nem começando do governo, da política ou do sistema... Eu acho que começa de nós mesmos, a gente começa a se olhar e olhar o outro companheiro e ver que tanto faz como tanto fez e pensar: Tô nem aí mesmo, tô ganhando meu dinheiro...as vezes você até tenta ali no seu cantinho, no seu ambiente, na sua escola e às vezes você vê que aquilo incomoda, ou que às vezes tipo tá querendo se mostrar...então começa daqui, não digo dessa escola mas sim da interação entre os próprios professores e isso reflete na própria sociedade, o governo já não quer investir, a sociedade não quer cobrar, porque o professor pra sociedade não está nem aí, os pais não querem cobrar, a obrigação é dos pais cobrar uma educação e hoje eu vejo se eu não fizer a minha parte pelo menos no meu mundo, não vai fazer diferença. (Diário de campo da pesquisadora)

Em relação à imaginação e criação, Clara defende que ambas representam tudo no contexto educacional, que as crianças estão em fase de não temer, de testar as coisas, de se sujar, de fazer travessuras mas reconhece que são cerceadas: Muitas vezes a gente vai lá e corta, poda, não deixa a criança criar, imaginar.

Pesquisadora: *Por que será que isso acontece, Clara? O que você acha?*

Professora Clara: *Talvez seja pela forma que o professor foi ensinado. Às vezes esse professor estuda e quer mudar. Ainda consegue um pouco, mas é mais cômodo ficar no tradicional. Criar demanda um pouco mais de energia e nem todo mundo está disposto. Muitas vezes falta estrutura, falta material...quando a gente quer criar não...a gente inventa e do nada a gente tira alguma coisa, de uma caixa de papelão você tira um castelo, mas a questão da falta de material influencia demais às vezes até a própria imaginação e a criatividade do professor é cortada. As vezes falta coisas tão básicas...papel...se você tivesse uma sucatoteca (...) aí você pode para os pais e se você ver a morosidade... mas nós temos que trabalhar isso, a questão da representação simbólica com eles, do teatro de representar música, tem que trabalhar, a questão da psicomotricidade, e muitas vezes o ambiente que você trabalha não pode trabalhar, você incomoda o colega do lado, Cara, eu não*

trabalho num cemitério e ainda mais quando você chega num espaço que as pessoas acham que são as donas desse espaço e que tudo tem que correr do jeito que querem, é bem difícil, bem complicado.

Por fim, sobre a Roda de conversa, Clara relatou que no curso de Magistério talvez tenha tido algum estudo, mas não recorda. Na faculdade não lembra de nenhum estudo ou discussão sobre o tema, mas nas formações cursos da EAPE e em uma escola onde trabalhou estudou textos sobre a importância da roda de conversa. Defendeu sua importância como espaço onde as crianças vão falar e ouvir, relatou que não vive sem a roda, que muitos professores não a fazem.

Pesquisadora: *E qual a importância da roda de conversa na sua prática pedagógica?*

Professora Clara: *Eu não vivo sem rodinha. Naquele dia em que o horário é compactado, que é mais rápido, porque realmente não dá..a questão do tempo corre, é mais rápido e acabo não fazendo a rodinha, para pra mim aquele dia foi incompleto. Eu sinto como se fosse assim: que aqui tá meu corpo e eu tô sem a perna, de tamanha importância. É um momento que eu vou ouvir o que vão dizer; as vezes a gente tá discutindo sobre a brincadeira preferida e um levanta o braço e fala: Oh tia eu ganhei um cachorro da minha mãe, da minha vó, não sei o que...então até isso é importante. Que aquilo naquele momento está sobrepondo qualquer assunto, que está sendo tratado no coração dele. A rodinha é de extrema importância pro professor se organizar. Até mesmo na questão quando quero explicar. Quando trabalhei com o maternalzinho, eles não sabiam pintar, então eu ia pra rodinha, pegava o desenho, pegava o giz de cera, deitava com eles e ia ensinar: Oh..não pode passar dessa linha e pintava os desenhos pra eles verem mesmo, pra depois eles fazerem e eu noto que no segundo período, quando eu não levo o que eu quero que seja feito e não mostro ali na rodinha, às vezes não sai, não como eu acho que deveria ser, mas como eles têm o potencial como poderiam fazer, as vezes eu vejo essa falha. Eu acho também que tudo que tem ser trabalhado tem que perpassar, se eu mostrar também ali, pegando o batente eles se superam.*

Recorremos ao Diário de campo para analisar a fala supracitada:

Mais uma vez percebi que as professoras sabem da importância de ouvir as crianças, mas não consegui visualizar isso nas práticas em que observei. Preocupou-me a questão do mostrar como se faz. Nesse momento questionei-me: Como viabilizar momentos de criação se são mostrados modelos de atividades? Percebi na prática das professoras a preocupação em levar o lúdico e coisas novas mas sempre com a preocupação instrucional. Assim como a pintura que não pode passar da linha, o sapo construído com a forma geométrica de maneira uniforme, o contorno da letra inicial do bingo, mas uma vez ressalto a supremacia de respostas prévias e das atividades instrucionais em suas práticas. (Diário de campo 01/10/2019).

A respeito disso, Kohan (2000) sustenta que tudo que as crianças precisam é que as permitam criar, porque a impor nossas criações ou nosso modo de criar é demandar uma experiência incoerente do mundo e cercear suas maneiras peculiares de criação.

Além do mais, a Professora Clara ressaltou que quando trabalha com a questão oral, demanda mais tempo, que na roda fica mais perto das crianças e acha fundamental para o desenvolvimento

delas. Acha que esse tema deve ser tratado nas formações desde o início do ano nas escolas e em relação à observação da roda da colega, afirmou que *Observando o outro, vemos o que nos falta. Vou me dar uma avaliada...Opa! Minha rodinha tá assim, eu vi na da colega assim...ela faz dessa forma..que tal se eu incluir isso ou modificar isso na minha?* Elogiou a roda colega, disse que aprendeu muito, que é sempre bom observar o outro para colher aprendizagens e que a pesquisa está proporcionando isso. Quanto a essa reflexão sobre a prática pedagógica, Paulo Freire (2017) afirma: “Quanto mais me assumo como estou sendo e percebo as razões de ser, de porque estar sendo assim, mas me torno capaz de mudar” (p.40).

Coordenadora Ana

Para representar a visão pedagógica da escola sobre os temas abordados com as professoras, elegemos entrevistar a professora Ana que atua como coordenadora da instituição a 10 anos. Inicialmente Ana relatou que sempre sonhou em ser professora, brincava de escolinha e que entrou muito cedo para a SEEDF (aos 18 anos) e que apesar das dificuldades não se vê fazendo outras coisas. Fez curso de Magistério mas não fez Pedagogia, tem formação em História, mas sempre atuou com a Educação Infantil e permanece há cerca de 27 anos com essa etapa de ensino. Para ela, atuar na coordenação é uma passagem: “Costumo dizer que não sou coordenadora, estou coordenadora, pois reconheço que fiz o concurso para professora.” Gosta da sala de aula e tem planos de retornar brevemente. Está na coordenação porque gosta de lidar com professores e projetos e porque fez compromisso com a atual gestão, não por fuga da docência.

Perguntada sobre algo marcante em sua trajetória, a coordenadora Ana relatou o Projeto de Arte da escola, chegando até a se emocionar. Relatou que desde o início do ano trabalham com técnicas de pintura, sem trabalhar atividades escritas e no final fazem a exposição fora da escola:

Pra mim eu acho que é tão importante porque eu acho que é sair dos muros da escola. É você mostrar que a criança é protagonista, que ela faz, que não é só uma miniatura, é transpor os muros da escola. As telas já foram para o Shopping da cidade, onde há um grande fluxo de pessoas. Esse ano o tema foi Contos Infantis e as crianças escolheram as histórias preferidas e pintaram suas telas. Trabalhar com tinta não é fácil mas o resultado é extraordinário. Você vê o maternal, só tem 3 anos e é cada trabalho lindo...(Diário de campo da pesquisadora)

Para a coordenadora a principal característica do professor de Educação Infantil é o amor:

Não por amor como as pessoas colocam que a gente tem que trabalhar por amor, não nesse sentido. A gente precisa ser valorizado sim. Acredito que a gente até precisa ser valorizado, a gente vê cada vez menos pessoas querendo ser professor, a classe é desvalorizada pela sociedade e pela política. Quem opta pelo Jardim de Infância é porque gosta da Educação Infantil. O amor nesse sentido é pelo que se faz.(Diário de campo da pesquisadora)

Sobre as produções das crianças afirmou:

Eu vejo a criança como alguém que produz, muitas vezes a gente vê a criança como um mini-adulto que não pensa nada, ela vem como se estivesse crua e na verdade não é, ela é uma

criança, ela tem uma vida, ela tem experiências, ela tem vivências e tudo isso a gente tem que contar essas experiências dela enquanto criança. (Diário de campo da pesquisadora)

Foi possível notar contrariedades na fala da coordenadora no que diz respeito às produções artísticas das crianças bem pequenas, pois ela no primeiro momento se surpreende com as pinturas das crianças do maternal que “só têm três anos”, como se a idade e o biológico representasse algum impedimento para a realização do trabalho artístico, mas depois afirma que a criança é um ser que produz, um sujeito de fala, todavia atribui as próprias contrariedades e exigências atuais da sociedade:

Mas ao mesmo tempo a gente hoje vive uma pressão muito grande que essa criança tem que ser alfabetizada, tem que estar letrada, eu acho que a gente tem pulado muitas etapas, então acho que pra você trabalhar com Educação Infantil você tem que ter muito isso em mente: Ao mesmo tempo que eu preciso protagonizar essa criança numa sociedade, eu preciso entender que ela não tem que ser alfabetizada por ela estar aqui. A Educação Infantil acontece na brincadeira, no jogo, no brincar, nas histórias. (Diário de campo da pesquisadora)

Ana ainda criticou o trabalho voltado ao letramento e alfabetização em detrimento do brincar. Para ela:

Às vezes a gente perde muito tempo com algumas coisas e deixa de valorizar o que é realmente importante na Educação Infantil, que são as músicas, as histórias, as brincadeiras, o brincar ao ar livre, tem uma geração que nem brincar sabe, uma geração que é do celular, que é do jogo eletrônico (...) eles têm medo de uma formiga porque não convivem mais com a terra. São coisas que a gente precisa estar dando valor porque agora é que eles precisam ter esse contato, tudo isso que vai ser importantíssimo na alfabetização. (Diário de campo da pesquisadora)

Foi possível perceber a importância dada pela coordenadora ao ato de brincar. Vigotski (2008) discorre sobre a importância do papel da brincadeira no desenvolvimento da criança. Para o autor, a brincadeira é o principal fator de desenvolvimento na idade pré-escolar e deve ser concebida como uma realização, pois a criança é movida pelo brincar e que por meio da brincadeira, ela satisfaz necessidades e impulsos além de realizar desejos não realizáveis imediatamente, desenvolvendo as áreas intelectual e afetiva. O psicólogo bielorusso também destaca que a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento iminente³⁸ na criança:

Na brincadeira, a criança está sempre acima da média da sua idade, acima de seu comportamento cotidiano; na brincadeira, é como se a criança estivesse numa altura equivalente a uma cabeça acima da sua própria altura. A brincadeira em forma condensada contém em si, como na mágica de uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento; ela parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum (p.35).

Perguntada sobre como se sente na escola, Ana relatou:

38 – Prestes, a tradutora do texto optou pelo termo *iminente* mesmo contrapondo outras traduções (zona de desenvolvimento proximal ou imediato) por acreditar que a palavra traduz com uma maior propriedade a ideia de proximidade e possibilidade. Ainda em outra obra, a autora relata que dos textos de Vigotski “não há sequer um em que ele se refira a esse nível potencial, tão conhecido por todos que estudam sua obra no Ocidente.” (Prestes, 2013, p.298)

A gente tem um lema aqui na escola: Sou jardineiro e amo meu jardim (Anexo I6). Com todos os problemas (...) eu amo a escola, o grupo, a maioria tá muito tempo junto, a gente fala que todo mundo é quase uma família.

Essa fala remete aos pressupostos froebelianos já abordados aqui nesse trabalho no que diz respeito à instituição dos Jardins de Infância. Tais pressupostos defendem a natureza como único fator responsável pela transformação humana, onde a criança é entendida como uma semente com todo potencial do vir a ser e que tem o adulto como agricultor que prepara o *terreno* valendo-se de *ferramentas* que favoreçam seu desabrochar por meio de uma pedagogia da disciplina. (Reis 2011) [grifos da autora]. Vigotski (2004) ao discorrer sobre a Psicologia e o mestre também cita a concepção de Pestalozzi e Froebel a respeito do educador ser um jardineiro infantil. Para o autor (2004) o papel do educador é muito importante e “cabe-lhe tornar-se o organizador do meio social, que é o único fator educativo” (p.448).

A questão de olhar a escola ou os colegas de profissão como família também é algo que põe em xeque os ideais políticos, críticos, transformadores e de luta de classes imbricados na profissão de professor. Freire (1993) ao discorrer sobre a professora-tia, assinala que essa relação de parentesco configura-se em uma armadilha ideológica e desvalorização profissional e assevera que “ensinar é profissão que exige certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento, enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco” (p.11). Vigotski (2004) aponta que a primeira exigência que devemos fazer a um professor é que ele seja um profissional cientificamente instruído sobrepondo o ideal primitivo de pedagogo-babá que exigia dele calor, ternura e preocupação.

A respeito da criação e imaginação, Ana disse que são muito importantes e novamente falou sobre o brincar: *É no parque que eles mais aprendem, porque é lá que estão imaginando. É lá que eles resolvem conflitos, despertam imaginação e essa mente criativa e a sociedade precisa disso, de pessoas bem resolvidas e criativas.*

Esse pensamento vem ao encontro das concepções de Vigotski (2018) quando aponta que “já na primeira infância, identificamos nas crianças processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras”(p.18). Para o autor (2008) por meio da brincadeira, a criança deseja, realiza vontades e ao pensar, age.

A respeito da Roda, a visão da coordenadora Ana vai ao encontro da prática das professoras Lia e Clara no que concerne ao trabalho da parte a qual chamou de “estrutural” da aula (contagem das crianças, calendário, como está o tempo e conversa sobre a rotina escolar) mas destacou a percepção das emoções: “Ali a gente percebe se há alguma criança passando por algum problema.” Julga a roda como espaço de desenvolvimento e troca de experiências e conhecimentos, torça entre professores e estudantes e relatou: “Tanto na parte de conhecimento quanto na parte mais subjetiva, talvez as melhores experiências que tive, foram na rodinha.”

A entrevista com a coordenadora Ana evidenciou uma preocupação com a emoção das crianças, indo além dos tópicos estruturais da aula (assim como ela denomina) porém ainda lançando mão desse espaço como procedimento didático. Outro ponto interessante foi a valorização do brincar, da criação e da imaginação na Educação Infantil, tal concepção vai ao encontro do Currículo em Movimento e com a Proposta Pedagógica da escola que evidenciam o brincar como algo que promove socialização e descoberta do mundo,

Nas entrevistas foram citados alguns projetos presentes na Proposta Pedagógica: Arte por toda Parte e Transição. O projeto Cativar (que ainda não se encontra na Proposta Pedagógica) foi citado pela coordenadora Ana e pela professora Lia como essencial no ambiente de trabalho pois representa o cuidado de uns com os outros, tornando esse local mais agradável para se conviver. O de maior relevância retratado nas entrevistas da professora Clara e coordenadora Ana foi o projeto Arte por toda Parte, o qual nós acompanhamos as exposições de culminância e visita das crianças da turma da professora Clara (Anexo I2) e que teve por tema: Contos Clássicos. Os projetos *Arte por Toda Parte* e *Transição* foram citados pela professora Lia em sua última entrevista onde fez relação com nossa pesquisa:

Pesquisadora: *Lia, você acha que as atividades propostas, as rodas, vão contribuir para sua prática pedagógica?*

Lia: *Com certeza, sem dúvida.*

Pesquisadora: *Em que sentido?*

Lia: *A primeira atividade que você fez que foi a questão da tinta (...) foi como se fosse um pós-projeto, foi muito rico. A atividade da lata(...) foi muito bacana. E a de hoje foi muito legal também porque você trouxe um assunto que geralmente a gente aborda no início do ano e esse momento deles é um momento de transição. Inclusive ontem eles tiveram uma historinha sobre isso, onde eles vão sair de uma escola, a para ir para outra.*

Possibilidades da roda: a experiência aiônica

“O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se ao ato de depositar ideias de um sujeito no outro”.

Paulo Freire

Realizadas as observações – participantes e primeiras entrevistas, propomos a experiência da realização de quatro rodas com as crianças e as professoras. Solicitamos que as duas participassem em suas turmas e nos horários contrários aos de suas regências para acompanhar a turma da colega e elas concordaram. A primeira roda realizada foi no turno matutino, com 16 crianças. Falei com as professoras que conduziria e que elas ficassem à vontade para participar. No período matutino, elas se mantiveram atentas mas não sentaram conosco na roda, no vespertino, sentaram e participaram mais ativamente. Conversei com as crianças que teríamos uma visita na sala fazendo filmagens e que esse procedimento fazia parte da pesquisa, que seus pais ou responsáveis já teriam autorizado e perguntei se elas também aceitavam participar e autorizavam nossa presença na sala de aula, mesmo com a anuência de seus responsáveis e as crianças forma unânimes em aceitar.

Fui com uma camisa com o logotipo da Universidade de Brasília e as expliquei que também sou aluna e que estava realizando um trabalho de pesquisa. Perguntei se conheciam aquele símbolo e se poderiam me dizer se sabiam o significado daquelas letras. Uma criança respondeu que já havia visto o símbolo pela televisão e outras identificaram as letras “U” e “B” por estarem em letra de imprensa maiúscula, mas tiveram dificuldade com a letra “n” que estava no formato minúsculo. Perguntei se lembravam do meu nome e disseram que sim, pois já havia entrado na sala por três vezes. Expliquei que a professora do turno contrário também participaria as Roda naquele dia e disse que se em algum momento eles não se sentissem confortáveis na atividade, que sinalizassem que iríamos propor outra atividade, em outro espaço, mas não foi preciso.

Para iniciar a roda, sentei-me no chão com eles e mostrei uma sacola que continha um microfone e o livro: O menino que colecionava lugares de Jader Janer, mas a princípio só mostrei-lhes o microfone e perguntei se sabiam para que serve esse objeto (Anexo I7).

Lucas: *Para falar*

Marília: *Para cantar*

Pesquisadora: *E aqui na roda? O que vocês fazem?*

Milena: *Fala!*

Letícia: *Fala sobre as letras!*

Marcos: *Fala sobre coisas!*

Eduardo: *A gente faz silêncio, tia!*

José: *Fala sobre as coisas!*

Pesquisadora: *O que mais?*

Karina: *Silêncio!*

Luna: *A gente faz o calendário e anota!*

Nesse momento me preocupei bastante com a ênfase das crianças no ato de fazer silêncio e como já discutimos esse tema anteriormente acredito que esse silenciamento infantil já esteja

naturalizado no cotidiano das crianças. Apresentei o microfone como uma proposta democrática de fala e perguntei se as crianças concordavam em passar o microfone para aqueles que desejassem falar, elas concordaram e combinamos de ouvir quem estivesse falando no microfone de forma que todos tivesse direito de fala e o respeito de serem escutadas. Procurei conduzir de tal forma que o ouvir o outro fosse mais importante que simplesmente calar e pedi que se apresentassem e a medida que o microfone fosse passando. O objeto chamou-lhes atenção e demonstraram gostar da atividade. Quando todos se apresentaram, inclusive as professoras, perguntei novamente:

Pesquisadora: *O que vocês fazem mesmo na roda?*

Júlia: *Canta*

Natália: *Para a tia falar o livro.*

Arthur: *Espera a vez de falar.*

E as demais respostas foram: *Cantar, fazer a rotina, escutar história e fazer silêncio.*

Rosa (2018b) ao relatar sua pesquisa sobre a Roda de Conversa, afirma: “Ressalto que após a realização da pesquisa de campo, quando iniciei a análise do material de pesquisa obtido, o que mais me saltou os olhos foi a questão do silenciamento e do controle que as crianças sofrem a todo instante” (p.107). Compartilho desta mesma observação e preocupação. Confesso que infelizmente isso é tão natural nas escolas, que tomei cuidado para que eu também não reproduzisse isso e que ao contrário oferecesse um espaço de possibilidades, novidades, de escuta e respeito mútuo. Fiz então algumas perguntas na roda:

Pesquisadora: *Vocês gostam da escola?*

Crianças: *Sim!*

Pesquisadora: *e quando vocês vem pra escola, quais são os lugares que vocês passam? Quem quer falar?*

Marcos: *Eu!*

Pesquisadora: *Vamos dar o microfone para ele falar. Conta pra gente, Marcos, sobre os lugares que você vê quando vem pra escola.*

Marcos: *Uma escola*

Gabriela: *Um parquinho*

Leonardo: *Oh Tia...sabe lá de fora da escola, tem um parquinho lá em cima.*

Marina: *Também quando eu tô saindo de casa, eu vejo um pezinho de plantinha de florzinha.*

Pesquisadora: *Que legal! Quem mais vê um pezinho de plantinha de florzinha?*

Algumas crianças: *Eu! (levantando o dedo)*

Notei que algumas crianças tiveram dificuldade para identificar lugares, mas foram unânimes em reconhecer o parquinho que há fora da escola.

Pesquisadora: *E qual é o lugar da escola que vocês mais gostam?*

Marília: *Eu gosto da brinquedoteca*

Davi: *E eu também*

Pesquisadora: *Outra pessoa quer falar...*

Eduardo: *O que eu mais gosto é o parquinho velho.*

Pesquisadora: *Gente, quem mais gosta do parquinho?*

Crianças: *Eu...eu...eu!*

Pesquisadora: *Vamos fazer o seguinte então...vamos fazer uma votação?*

Maria Luíza: *E eu gosto da brinquedoteca,*

Pesquisadora: *Vocês sabem o que é uma votação?*

Crianças: *Não...*

Após discutirmos sobre o significado da palavra, propus uma votação para sabermos qual desses lugares é o preferido da maioria da turma e o parquinho foi o mais votado, pedi que levantassem o dedo de acordo com sua preferência e faríamos a contagem. Como o parquinho foi o lugar eleito pela maioria, pedi que me levassem lá.

Pesquisadora: *Vocês gostam do parquinho?*

Crianças: *Sim*

Pesquisadora: *Vamos fazer o seguinte: Eu gostaria muito de conhecer o parquinho, muito, muito... Vocês podem me levar lá?*

Crianças: *Sim!*

Pesquisadora: *Então vamos combinar uma coisa? Vocês vão me levar no parquinho e vão observar. Vocês sabem o que é observar?*

Crianças: *Olhar!*

Pesquisadora: *Ah...olhar..olhar o que?*

Marília: *Olhar tudo.*

Pesquisadora: *Ah..olhar tudo, olhar direitinho...observar o parquinho, certo?*

Crianças: *Certo.*

Pesquisadora: *Só que antes disso, queria convidar vocês para ouvir uma história. Vocês me falaram que gostam de ouvir histórias na roda. Quem quer saber da história?*

Crianças: *Eu..eu... (levantando o dedo)*

No momento da história as crianças demonstraram interesse em ouvir porque além de gostarem de histórias, procurei usar o recurso de entonação de voz para causar mistério e surpresa. Percebi alguns movimentos das crianças (umas faziam carinho nos colegas, outros rodavam sentados) Procurei deixá-los livres nesses movimentos corporais e prossegui a história sem chamar atenção dessas crianças, fato registrado no diário de campo da pesquisadora:

Percebi desde o início que algumas crianças conversavam ou brincavam umas com as outras, senti que estavam livres para isso, em alguns momentos do diálogo inicial, para não impedir

o direito das outras ouvirem, solicitei que escutassem os outros, sempre trazendo a temática do respeito, mas no momento da história deixei-os livres. Confesso que por ser professora há 18 anos, foi um desafio para mim ter de lutar contra práticas que já vivenciei de forma tradicional. Assumo com Paulo Freire (2017) a importância da reflexão da nossa prática, mas reconheço como é difícil romper com ações que de certa forma estão arraigadas em nossas concepções docentes. É necessário traçar novos caminhos e um novo olhar e a pesquisa está me possibilitando tal visão. (Diário de campo da pesquisadora, 02/10/2019)

Nesse momento, recorreremos às concepções wallonianas para conceber esse novo olhar compreendendo certas exigências que a escola faz não levam em conta as necessidades do corpo e do movimento das crianças. Galvão (2010) sustenta que é comum a escola esquecer as necessidades motoras da criança, exigindo que elas fiquem sentadas, estáticas e com a atenção centrada naquela determinada atividade. Imbuída das perspectivas de Wallon, a autora assevera:

São demandas posturais que implicam elevado grau de controle do sujeito sobre a própria ação, dependendo assim, do tardio e custoso processo de consolidação das disciplinas mentais. Em geral a intensidade com que a escola exige essas condutas é superior às possibilidades da idade, o que propicia a emergência de dispersão e impulsividade, já que o cansaço flexibiliza ainda mais o domínio da criança sobre sua atenção e suas reações motoras. (p. 109)

Segundo a autora (idem, 2010) há um equivocado conceito de aprendizagem em que para aprender, a criança deve estar sentada, parada e concentrada. É uma necessidade urgente romper com tal ótica tradicional de disciplina que exige permanente atenção nas atividades propostas pelo professor e olhar a criança como “um ser corpóreo, uma pessoa completa” (p.112).

É necessário entender que nem todos estarão envolvidos da mesma forma nem do mesmo jeito que nós adultos queremos, pois cada ser é único e interage de sua maneira. É necessário compreender que as crianças que fazem outras coisas concomitantemente ao que está sendo proposto, também podem escutar e aprender. Chagas, Pedroza & Branco (2012) apontam que para compreender o desenvolvimento na primeira infância é necessário que sejam considerados os aspectos físicos e biológicos das crianças, sobretudo não segmentá-las de seus aspectos sociais. Como alternativa, Galvão (2010) sugere uma redução do tempo para determinadas atividades e necessidade de busca de diferentes alternativas posturais para a realização de tarefas.

As crianças nos conduziram até o parquinho, na verdade aos dois parques (velho e novo) Saíram apressadamente e demonstrando empolgação e alegria por nos apresentar o espaço que mais gostam. Nesse momento a professora Clara disse:

Professora Clara: “*Ai eles estão radiantes!*”

As crianças mostraram os parques e se colocaram próximas aos portões, parecia que queriam entrar, mas havia outras crianças e outras professoras nos espaços. Perguntei os nomes dos brinquedos e foram me dizendo. Na volta para sala, alguns correram eufóricos. Quando retornamos, pedi que fizessem o desenho e distribuí latinhas para que decorassem conforme desejassem ou não. A ideia de cada um ter sua latinha, é em alusão à história do menino que guardava lugares em uma lata velha.

Na roda do vespertino, solicitei que as professoras que participassem mais próximas a mim e às crianças. Iniciamos conforme horário combinado com 11 crianças. A professora Lia pediu que sentassem mais na frente perto de mim, mas procurei deixá-los à vontade para se sentarem onde quisessem. Perguntadas sobre a utilidade do microfone responderam:

Thiago: *Para cantar*

Isabela: *Para falar mais alto*

Beatriz: *Para fazer show*

Expliquei-os que trouxe o microfone como uma sugestão para o momento de fala, se aceitassem. Perguntadas sobre o que fazem na roda, as crianças responderam que cantavam ou conversavam. De repente Heitor disse:

Heitor: *Eu tenho um relógio que brilha!*

Pesquisadora: *Nossa! Que lindo! Nunca vi um relógio que brilha.*

Heitor: *Esse é o relógio mais caro do mundo, tem alguns que são raros como esse.*

Pesquisadora: *Esse é raro mesmo, muito legal!*

O trecho aqui descrito elucida bem a novidade emergida no momento da Roda de Conversa, acreditamos como Pulino (2016c) que esse é um lugar de transição, espaço/tempo de transformação das “coisinhas trazidas de casa, sorrisos de um ao outro, palavras acolhedoras, perguntas, observações sobre a roupa que vestem, os sapatos, a pulseira ou *o relógio novo*, vão esboçando um campo de transição, permitindo que se dê o rito de passagem”. (p.82) [grifo nosso].

Depois da apresentação, eu disse que faria umas perguntas e quem quisesse responder solicitasse o microfone. Heitor respondeu:

Heitor: *Eu não sei se sou muito fera em perguntas*

Pesquisadora: *E o que é ser fera em perguntas?*

Heitor: *Ser fera em perguntas é acertar qualquer pergunta que o amiguinho falar*

Pesquisadora: *Mas será que existe resposta certa e resposta errada?*

Heitor: *Existe as duas*

Pesquisadora: *Será que existe pergunta sem resposta? Será que tem coisa que a gente pode perguntar e a gente não pode saber a resposta?*

Beatriz: *Não*

Pesquisadora: *Vocês gostam de perguntar?*

Crianças: *Sim!*

Pesquisadora: *Quem gosta de perguntar?*

Heitor: *Perguntas fáceis.*

Heitor: *Acho que todo mundo sabe essa pergunta: Por que chove?*

Heitor: *Por que chove?*

Ele mesmo respondeu:

Heitor: *Eu já sei como chove. É quando o sol fica muito quente e a água evapora, aí depois a nuvem fica cheia e chove.*

Pesquisadora: *Essa foi uma pergunta muito interessante e ele mesmo respondeu. Vamos bater palmas pro colega?*

Miguel: *Esse é o homem-pergunta.*

Em minha opinião esse foi um momento muito interessante na pesquisa, as crianças estavam refletindo sobre perguntas e respostas. Isso me remeteu aos pressupostos de Pulino (2011a) ao discorrer sobre a pergunta filosófica:

O perguntar é o que move o grupo, que se desenrola segundo regras definidas previamente pelo (a) professor (a) e aperfeiçoada por todos os participantes durante a dinâmica do filosofar (...) Na Educação Infantil podemos exercitar-nos em filosofar durante o momento da Roda inicial, do acolhimento das crianças, quando elas trazem brinquedos ou materiais interessantes de casa. (p.143)

Nessa perspectiva, Kohan (2000) ancorado em Lipman discute que as crianças aperfeiçoam sua capacidade de reconhecer, compreender e valorar o fato de ser criança por meio da prática filosófica. Segundo o autor, elas aprendem a questionar-se no que implica ser uma criança em seu tempo e lugar.

Conforme proposto pela manhã, conversamos sobre os lugares que as crianças visualizam no trajeto casa/escola; algumas relataram que encontram com as crianças que estudam pela manhã no caminho ou próximas à escola. Uma criança destacou o parquinho da quadra ao lado da escola:

Mariana: *Quando a gente vem vê o parquinho.*

Pesquisadora: *Ah...também tem parquinho lá fora?*

Mariana: *Sim*

Pesquisadora: *Ah...que legal!*

Mariana: *Tem um lugar que a gente entra assim (gesticula com as mãos) aí tem uma quadra e um parquinho.*

Pesquisadora: *Que legal! Gente...falando em lugar, tem um colega que está tão curioso pra saber qual o segundo objeto. Será que é só ele que está curioso?*

Maria: *Eu!*

Júlio: *Eu! (levantando o braço)*

Pesquisadora: *posso tirar?*

Crianças: *Pode!*

Pesquisadora: *Um livro (E as crianças esboçaram contentamento)*

Heitor: *É um livro de um menino!*

Pesquisadora: *Sim, um livro de um menino. Posso contar essa história pra vocês?*

As crianças responderam que sim, mas antes da leitura, as crianças e a professora Lia começaram a cantar: *E agora minha gente uma história eu vou contar/ uma história bem bonita todo mundo vai gostar...Zip!*

Enquanto pesquisadoras, resolvemos propor uma atividade diferente (Anexo I8) dentro da Roda de Conversa: O caminhar³⁹. Conforme já relatado, solicitei em ambas as turmas que as crianças me apresentassem os parquinhos (velho e novo, assim chamados por elas) Pela manhã, ao sairmos da sala, não pedi para fazerem fila, a proposta é que fossem livres, percebi que saíram apressadamente, querendo correr. No vespertino, a pedido da professora Lia, as crianças se dividiram em duplas e em seguida foram segurando nas mãos de seus colegas, elas relataram que é de costume a professora ir segurando a mão do ajudante do dia, mas como não tivemos esse momento de escolha do ajudante, eu disse às crianças que como estávamos tendo um dia diferente e não havíamos escolhido o ajudante que todas poderiam ser minhas ajudantes e se concordavam que eu segurasse na mão da colega que estava sem dupla. Elas concordaram e saíram cantando repetidas vezes:

Crianças: *Piúi abacaxi/ Olha o chão pra não cair/ se cair vai machucar/ e a mamãe não vai gostar.*

Mais uma vez, presenciei elementos na rotina das crianças (música da leitura e de saída de sala) que expressam o previsível, o controlável, a homogeneidade e o silenciamento (*Zip*) de forma sutil e com doces melodias.

Observamos que tanto as crianças do matutino quanto as do vespertino demonstraram muita empolgação em apresentarem parques para a pesquisadora (Anexo I9). As professoras acompanharam todo trajeto, ambas as turmas me mostraram os dois parques e quando eu pedi que fossem na minha frente, me conduzindo, para mudar um pouco a ideia de que deve ser sempre o adulto a conduzi-los. Esta observação também foi feita pelas professoras quando tivemos nossa conversa de retorno dessa atividade:

Lia: *Eles estavam realmente entusiasmados em te mostrar*

Clara: *Percebi que eles queriam brincar pra mostrar que sabem brincar com os brinquedos (...) eles sabem que só podem entrar se estiver vazio, os meus ficaram até ouriçados demais no portão mas sabiam que não podiam entrar, mas cada um tem seu horário organizado.*

Pesquisadora: *Vocês sentiram as crianças mais livres?*

Clara: *Os meus foram muito livres, correram na ida e correram na volta. Geralmente não é assim, não, a gente vai mais tranquilo.*

Pesquisadora: *Na fila?*

39 – Berle (2018) ao abordar sobre a cartografia discorre sobre o processo de caminhar: “Caminhar significa deslocar o olhar para que possamos ver de uma maneira diferente (...) o que dá sentido ao caminhar é a possibilidade de olhar além de qualquer perspectiva, uma visão ou um olhar que nos transforma” (p.202) Masschelein & Simons (2014) *apud* Berle (2018).

Clara: *É..mais organizadinho assim...porque uma vez eu já deixei, tive a experiência de deixar bem ali no cimento: Agora pode ir...aí um correu e caiu nos espinhos assim, encheu a roupa daquilo lá, aí, não...vamos mais tranquilos, mais devagar...e ontem não..ontem eles se sentiram livres.*

Lia: *Eles estavam entusiasmados. Por exemplo na minha turma eles ficam muito naquela: Tia, quem vai ser ajudante? Tem deles que já ficam assim quem vai ficar na frente pra ajudar a professora então quando você pediu pra eles mostrarem o parquinho, eles se sentiram importantes. Ontem o entusiasmo deles nesse ponto, eles queriam te mostrar, a responsabilidade que você lançou pra eles: Ah...eu quero mostrar pra ela. Eles gostam de mostrar, se sentiram superimportantes. Os da Clara queriam não ser ver de fora, acho que queriam mostrar que sabiam brincar, como é o escorregador que eu escorrego.*

Clara: *Eles foram do jeitinho deles, do jeitinho que se sentiram a vontade pra mostrar.*

As professoras tiveram a percepção de que a criança quer mostrar a novidade. Em nossa concepção, houve uma troca de papéis sobre quem mostra o que para o outro. O adulto que se coloca no lugar de aprendiz para que a criança o conduza. A perspectiva dialética imbuída no estudo dos fenômenos psíquicos deve fomentar no docente uma visão crítica de permanente reflexão sobre a prática cotidiana, instigando um professor que não se limite às respostas estereotipadas mecânicas, frutos de um padrão pré estabelecido que trata da criança de forma fragmentada. É necessário pois olhá-la de forma indissociável e única (Wallon, 1947).

A criação, a arte e emoções emergidas na Roda: Uma subversão infantil

“Eu gosto do recreio... o recreio não tem regras, dá pra sair correndo”.

Heitor, 5 anos⁴⁰

Quando voltamos para a sala de aula, em ambos os turnos, pedi que sentassem em suas cadeiras pois precisaríamos de suas mesas. Perguntei se observaram (olharam direitinho) o lugar eleito como o melhor lugar da escola, as crianças disseram que sim e pedi então para que desenhassem aquele lugar (Anexos G10 e I10). Deixamos as crianças livres para desenharem da forma que quisessem e como na história lida o menino guardava os lugares em uma lata velha de manteiga, preparamos uma lata para cada criança onde a cobrimos com papel-ofício branco para que cada uma decorasse a sua da forma que quisesse, imprimindo a sua marca. Disponibilizamos tintas, pincéis, esponjas, cotonetes, lápis e giz de cera para o uso. Explicamos que cada criança ia decorar sua lata do seu jeito, com as cores que quisesse, da forma que quisesse e que ali estaria sua marca, sua identidade.

40 – Trecho extraído do Diário de campo da pesquisadora

A medida que iam terminando os desenhos, iam trabalhando cada um com sua lata (Anexo I11), mas perto uns dos outros, realizando trocas e interações (Anexo I12).

Na segunda entrevista individual, a professora Lia caracterizou esse momento como sendo mágico:

Professora Lia: *A atividade que você trouxe, de trazer pra eles a questão da tinta, de deixar eles manusearem, como aqui na escola a gente tem o projeto Arte por toda parte, que é envolvendo mesmo essa questão da tinta, de deixar eles manusearem, então eu sei pra eles assim eu sei que foi um momento muito mágico, foi como se fosse assim, um pós-projeto.*

Concluída a pintura das latas, chamei-os novamente para a Roda para que mostrassem seus desenhos aos colegas e às professoras, cada um com seu papel (folha grande como as crianças assim chamaram) a ideia era que cada um dobrasse seu desenho e bem como o menino do livro, guardasse seu lugar na latinha e qual foi nossa surpresa: Enquanto aguardavam os chegarem, uns começaram a bater nas latas e assim foram contagiando uns aos outros:

Pesquisadora: *Que legal! Vocês descobriram outra utilidade da latinha? O que estão fazendo?*

Miguel: *Batendo*

Pesquisadora: *Então a latinha pode ser então outra coisa?*

João: *Sim, uma bateria.*

Marília: *Um tambor.*

Pudemos visualizar em nossa experiência o que Vigotski (2008) fala sobre a brincadeira, onde a criança cria uma situação imaginária e vê algo, mas age de forma diferente do que está vendo. Para o autor, “na brincadeira da idade pré-escolar temos pela primeira vez, a divergência entre o campo semântico e o ótico.” (p.30). Assim como o cabo de vassoura para a criança, transformando-se num pivô para separar o cavalo real do imaginário, vimos a lata transformar-se no pivô para separar a bateria ou tambor da realidade e o momento semântico sentido/objeto passa a ser predominante.

O encerramento dessa roda foi uma surpresa inclusive para nós pesquisadoras, que previmos trazer a proposta da decoração da latinha e quando menos imaginávamos, estávamos ali diante do novo que emerge nas relações humanas, nesse caso, no contexto infantil. A arte pensada na pintura nas mãos das crianças, transformou-se em musicalidade. Vigotski (2018b) ao discorrer sobre o objeto da Pedologia⁴¹, assume que “a base de desenvolvimento é o surgimento do novo” (p.35). Para o autor, o desenvolvimento da criança se configura em um processo de constituição e surgimento do humano e de sua personalidade a partir do surgimento de novas particularidades, qualidades, traços e formações.

Quando estávamos finalizando a Roda no vespertino, duas crianças se aproximaram e disseram:

41 – Segundo Vigotski (2018) Pedologia significa a ciência do desenvolvimento da criança.

Milena: “*Vou guardar, pra nunca mais esquecer.*” (abraçando a latinha)

Ricardo: “*E eu vou levar pra mostrar pro meu pai e pra minha mãe.*”

Diante dessa experiência pudemos perceber que as crianças subvertem as ações planejadas e procuram resistir ao que é preestabelecido, seja por meio dos movimentos de seus corpos, ou seja, pela novidade e criatividade infantil que emergem em suas relações com seus pares ou com os adultos. Apoiamo-nos nas concepções de Lopes (2008) onde assevera que as crianças são: “produtoras de culturas próprias e negociam sua existência com as demais categorias presentes na sociedade, buscando negar a condição de categoria submetida – é isso que possibilita a transgressão/inversão/criação do espaço, originalmente concebido e concedido” (p.77).

A Roda se expandiu: ultrapassou as paredes da sala de aula, o círculo se abriu, outras paisagens (parquinhos, corredores) entraram também, a novidade emergida também foi pra casa (alegria das crianças ao levarem as latinhas). É possível inferir que a influência do meio escolar, a vivência com o grupo e a experiência que tivemos possibilitará abertura no desenvolvimento das crianças, considerando que elas são seres históricos e sociais que se constituem em suas relações. Vigotski (2018b) ao discorrer sobre a questão do meio (*sredá*) sustenta que “o meio se apresenta como fonte de desenvolvimento para as formas de atividade e das características superiores especificamente humanas” (p.89). Para o autor, isso ocorre porque tais características são historicamente desenvolvidas e são inerentes ao humano pelo fato dele fazer parte de um grupo social, viver numa determinada época e condição histórica. Além do mais, o autor assevera que os momentos essenciais para a definição da influência do meio no desenvolvimento psicológico e da personalidade podem ser definidos como vivência (*perejivani*). Segundo Vigotski (2018b): “A vivência de uma situação qualquer, de um componente qualquer do meio define como será a influência dessa situação ou meio sobre a criança” (p.75).

Sobre essa questão do meio, Lopes (2013a, 2018) assumindo os pressupostos vigotskianos levanta a hipótese de que a teoria histórico-cultural mas também geográfica, por assumir que a criança modifica, reconstrói e reconfigura esse meio seja pela criação do novo ou reelaboração criadora (*tvortcheskaia pererabotka*).

A segunda roda de cada turma foi uma experiência mais dialógica onde na qual as crianças foram convidadas a conversar sobre a escola, sobre suas rotinas (domiciliar e escolar), suas percepções acerca do espaço escolar e as pessoas que ali trabalham, quem aprende, quem ensina, ao passo que a primeira experiência configurou-se como algo mais parecido como uma oficina com mais de uma estratégia metodológica (conversa, história, caminhar, desenho e pintura) essa segunda teve uma proposta mais voltada para a escuta do outro, para a discussão filosófica sobre o tema da escola e como esse reverbera na vida das crianças, numa dimensão *aiônica*⁴².

42 – Sampaio, Santiago & Alves (2016) asseveram que o “Aión, por sua vez, possibilita uma movimentação bastante distinta da que é possível estabelecer com o tempo cronológico” (p.571).

Percebemos que as crianças se sentiam mais à vontade para falar, queriam contar sobre suas realidades, suas casas, quem as levam e buscam na escola. Fizemos um resgate da experiência que tivemos e elas expuseram suas opiniões sobre a atividade:

Pesquisadora: *Crianças, vamos lembrar pra quem não estava aqui o que eu fizemos naquele dia em que estivemos aqui. Quem lembra?*

Milena: *A gente falou no microfone*

Heitor: *A gente fez atividade do parquinho*

Pesquisadora: *Ah...foi mesmo e vocês gostaram?*

Clarice: *Muito, porque a gente foi lá no parquinho.*

Pesquisadora: *Que legal! Que bom que gostaram*

Uma fala bem interessante foi a Heitor a respeito do recreio:

Heitor: *Tia, eu gosto do recreio...o recreio não tem regras, dá pra sair correndo e ir em outra sala e você pode ir pra um lado e pra outro.*

Pesquisadora: *Hum...Vocês se sentem livres no recreio?*

Crianças: *Sim!*

A professora Lia, numa tentativa de justificativa para essa fala “subversiva”, rapidamente disse:

Professora Lia: *Heitor, mas tem umas regrinhas que no recreio a gente tem que continuar cumprindo. Por exemplo: Machucar o amigo, não pode.*

E as crianças foram complementando: *Não pode empurrar, bater, nem dar murro, nem chutar...* Percebeu-se que as crianças sabem das regras podendo inclusive elencá-las, todavia demonstram querer subvertê-las para que se sintam livres (como correr pela escola no recreio ou mesmo quando vão ao parque). Esse movimento da corrida é um grito pela liberdade, pelo protagonismo infantil na elaboração democrática das regras. Convidamos Larrosa (2018) para dialogar com essa liberdade expressa na fala das crianças, por meio do conceito da palavra recreio:

A palavra *recreio* deriva do verbo recrear ou recrear-se. Etimologicamente, esse verbo vem do latim *recreare*, que, além de significar criar de novo, significa fazer reviver, restabelecer, reanimar, reparar ou verificar os ânimos ou as forças. Assim, pois, o recreio é tudo aquilo que nos vivifica e reanima, porque nos repara do trabalho, nos diverte e nos deleita (p.29) [grifos do autor].

Assumimos com Rezende (2015) que devemos nos apropriar de pressupostos teóricos como os de Foucault para que possamos descortinar diferentes modos de pensar e conceber a infância, desvinculando-a de definições estáticas. Tomando por base nosso principal objetivo que é o de Compreender a roda de Educação Infantil como espaço/tempo de circulação da fala e das especificidades das crianças na construção da relação professora – aluno e após as análises dos temas emergidos nas observações participantes, entrevistas com as professoras e coordenadora, leituras

críticas dos documentos oficiais, com ênfase na Proposta Pedagógica da escola e conversações com as crianças em nossas rodas de conversas, identificamos que a presente pesquisa nos proporcionou um olhar de como ocorre a relação das professoras e das crianças, evidenciando de forma recorrente a ótica adultocêntrica sobre a criança que é vista como um *ainda não*. Consequentemente, em alguns momentos, ao ficar clara a preocupação com atividades instrucionais caracterizadas por suas formas fechadas e definidas, a dimensão do *Chrónos* se sobrepôs ao *Aión*.

A experiência vivenciada nas rodas propostas nos possibilitou visualizar a roda de conversa como um lugar de infância, de possibilidades e manifestação infantil e embora muitas vezes silenciadas ou cerceadas, as crianças subverteram essa ótica e demonstram suas ações criadoras, ratificando a ideia de que elas são seres de fala e que encontram-se em uma fase cheia de novidades. Não tivemos nenhuma pretensão de fazer comparações entre as rodas observadas e as nossas propostas, mas sim observar de que forma ocorreu a manifestação infantil em cada uma delas. Reconhecemos que em uma experiência diferente, tal manifestação se deu de maneira criativa e possibilitou momentos de abertura ao novo, diferentes vivências e consequentemente novas oportunidades de desenvolvimento. Diante disso, assumimos que a roda, experimentada dentro da temporalidade *aiônica*, é um lugar fértil para o exercício do potencial criativo, um local de escuta, de encontro com o outro e de experiência do *devir*.

Considerações Finais

“Tem dias que a gente se sente
Como quem partiu ou morreu
A gente estancou de repente
Ou foi o mundo que cresceu
A gente quer ter voz ativa
No nosso destino mandar
Mas eis que chega a roda-viva
E carrega o destino pra lá
Roda mundo, roda-gigante
Rodamoinho, roda pião
O tempo rodou num instante
Nas voltas do meu coração.”⁴³

Chico Buarque

43 – Trecho da música: Roda Viva, de autoria de Chico Buarque (<https://www.letras.mus.br/>, recuperado em 05 de dezembro de 2019).

Esse trabalho teve como objetivo compreender a Roda de Educação Infantil como espaço/tempo de acolhimento da fala e das especificidades das crianças na construção da relação professor(a) aluno(a), buscando evidenciar as vozes das crianças tão silenciadas historicamente. Isto se dá pelo fato de vivermos em uma sociedade que foi criada, organizada e governada pelos adultos e para eles. No âmbito escolar, Vigotski (2004) sustenta que os estudantes têm sido vistos pela ótica do professor e julgados pela mente dele porque têm permanecido em seus ombros; ou seja, mesmo com as novas concepções de criança e de infância, os adultos continuam respondendo por ela porque as veem como um ainda-não.

Essa pesquisa parte como resistência a essa visão que abnega as potencialidades das crianças, principalmente aquelas que constantemente são cerceadas. Assumo com Leite (2008) que buscar evidenciar a criança num palco de diálogo em um mundo adultocêntrico é cometer uma transgressão ao que nos está posto como relações de poder na díade adulto-criança; significa romper com nossos saberes para lançarmo-nos à novidade que é peculiar à infância e ao não saber diante da escuta do outro e da valorização de sua voz.

Escolhi a Roda de Conversa como esse *lócus* de escuta, de partilhas e encontro com o outro para presenciar as possibilidades das crianças se expressarem sobre suas vivências, desejos, sonhos e medos; sobretudo conceber esse espaço como um local de criação, afetividade e imaginação. Ao deparar-me com as primeiras observações, foi possível visualizar as relações verticalizadas ainda presentes nas salas de aula e cerceamento de expressões infantis por meio do silenciamento de suas vozes e controle dos seus corpos. De maneira alguma quero aqui minimizar as práticas pedagógicas das professoras pesquisadas e sim evidenciar a complexidade da práxis educacional e suas mais diversas manifestações que envolvem aspectos sociais, culturais, afetivos, cognitivos, éticos, estéticos e políticos. Em muitos momentos da pesquisa, deparava-me perguntando por que práticas obsoletas insistem em ser recorrentes em nossas salas de aula? Por que as crianças continuam sendo vistas pela ótica da incompletude?

Na verdade, esse estudo me trouxe mais perguntas do que respostas, aliás, nenhuma resposta e sim hipóteses que se construíram ao longo do caminho em que fui me constituindo como pesquisadora. Essa pesquisa de cunho qualitativo, me faz compreender que eu também saio transformada a partir das interações sociais que vivenciei e da relação dialética que o próprio processo nos convida a vivenciar. Para me colocar nessa condição de não saber, mergulhei nas concepções de ser humano propostas pela teoria histórico-social que tem como pressuposto basilar o materialismo histórico dialético, no qual não é possível cindir humano-natureza. Esse humano é visto sob todas as nuances que o constituem como ser histórico, biológico, social, psicológico e cultural. Foi com essas lentes que procuramos realizar a pesquisa: olhando a criança como esse ser que transforma e é

transformada por seu meio social. Intencionamos com Wallon, observá-la como um ser integral e de potencialidades.

Pudemos visualizar que as professoras e a coordenadora vivem em uma linha tênue entre como enxergam as crianças e as idealizam e as contrariedades de suas ações diante das exigências da prática cotidiana, acabando por se perderem naquilo que acreditam ou querem acreditar e nas dificuldades encontradas; Em outras palavras, evidenciaram estar entre o *Chrónos* e o *Aión*: Sabem da importância de ouvir as crianças, mas acabam limitando-se à previsibilidade, ao que está posto seja porque é mais cômodo ou porque a esperança do novo anda adormecida. A ideia da solicitação para que as professoras participassem das rodas de ambas as turmas, objetivou que elas percebessem que o desenvolvimento ocorre em vivências coletivas, que as trocas são essenciais e sobretudo que na educação não há singularidade.

Levanto aqui a importância de uma formação substancial de professores, não com uma formação ou treinamento (isso só reforçaria a educação bancária abordada por Freire), mas como um processo de tornar-se; um processo que nunca se interrompa e que se abra para ações coletivas de estudos e reflexões que assumam o ser humano em processo de tornar-se e, portanto, educador/a e criança como pessoas que se constituem uma relação na temporalidade aiônica de sua experiência de ensinar e aprender, numa perspectiva crítica e criativa, contextualizada nas suas vivências e nos seus desejos, sonhos e interesses.

Apoio-me em nossos aportes teóricos que levantam a premência de se buscar outras formas de ver a infância, outras formas de olhar a criança seja pelas relações existentes, pelas experiências vivenciadas ou pela apropriação do *dever* e foi possível perceber que mesmo estando diante de um cenário hegemônico e com questões bem enraizadas, as crianças ensinam subverter os espaços/tempos escolares, mesmo que seja por um tempo mínimo: enquanto a professora atendeu alguém na porta, as crianças forjaram o determinismo de uma ação prevista (estudo das formas geométricas) e montaram às escondidas um foguete; se expressaram quando a pesquisa lhes proporcionou possibilidades de fala, relatando seus gostos e realizações (sair correndo da sala) e sobretudo lançando mão da brincadeira e da reelaboração criadora, permitindo que o *Aión* aparecesse em nossa oficina (batuque com as latas que se transformaram em tambor). Isso evidencia a criança como um ser criativo e epistêmico que nos surpreende sempre, nos deslocando do lugar de nossas certezas.

Aproprio-me das palavras de Larrosa (2014) quando assevera que uma pesquisa no campo educacional, deve ser uma pesquisa do pesquisador sobre si, sobretudo de transformação e que “a experiência é o que nos acontece” (p.68) para fundamentar meu relato como pesquisadora: Esses dois anos e meio (um semestre trancado por conta da licença maternidade) me transformaram enquanto pessoa; as leituras, discussões e principalmente a escuta me conduziram a querer experimentar uma infância nunca antes vivida. Não uma infância cronológica, mas a condição de infância, aquela que

abre possibilidades do novo. Com essas lentes, pude me despir daquilo que julgava saber. Não foi fácil desvencilhar-me de caminhos já preestabelecidos e planejados mas como a Roda Viva de Chico Buarque, o destino me levou a percorrer uma roda muito maior, a roda gigante acadêmica aquela que me fez traçar novos rumos e querer compreender melhor o humano. Ratifico o pensamento de Martins (2017) o qual aponta que é necessário dessacralizar os conhecimentos legitimados socialmente, ou seja, “deslocá-los de suas origens, quase que numa profanação, para que eles possam perder suas relações causais, suas conexões habituais, para serem repensados, reconsiderados” (p. 225).

Foram muitas as experiências: os encontros com outros tão diversos e sobretudo comigo mesma, as interfaces textuais que me apontaram novas formas de compreender o mundo, a pesquisa que desestruturou minhas bases pedagógicas tão fixas e a luta para me calar diante da tentativa do controle da sala de aula quando propus a Roda de conversa com as crianças. Uma das mais belas, foi a do Estágio docência, quando permiti abrir-me ao novo diante da pluralidade de ideias e concepções em uma disciplina construída respeitosamente sob a égide dos Direitos Humanos com a parceria e acompanhamento da minha orientadora Lúcia Pulino. Busquei a Pós-Graduação com a intenção de aprimorar minha prática pedagógica como pedagoga e saio totalmente incerta de tudo aquilo que julgava ser o certo, com sede de conhecer e adentrar ainda mais na experiência do *devir*. Aprendi muito com todos os colegas do Laboratório Ágora Psychè; nossas discussões me propiciaram profundas reflexões acerca de tantos temas, especialmente as aprendizagens relacionadas ao desenvolvimento humano.

Ressalto que esta pesquisa apresenta limitações. Como é um trabalho que aborda a infância, reconheço a importância de que tivéssemos incluído a abordagem da Educação Infantil na América Latina, numa perspectiva decolonial, levando em conta a cultura e a tradição dos povos originários e a relevância de que o trabalho pudesse ter contemplado as diversidades nesse contexto; todavia encaro essa limitação como uma abertura de possibilidades para novos estudos, pesquisas, publicações dentro dessa perspectiva.

Este é um trabalho que certamente não encerra minha trajetória acadêmica, mas aponta para novos desafios na academia pois mostra novas possibilidades de pesquisar mais sobre o tema. Com essa ideia de que o conhecimento nos abre possibilidades, convido Paulo Freire para auxiliar-me a encerrar meus pensamentos:

Não apenas estamos sendo e temos sido seres inacabados, mas nos tornamos capazes de nos saber inacabados, tanto quanto nos foi possível saber que sabíamos o saber que não sabíamos ou saber que poderíamos saber melhor o que já sabíamos ou produzir o novo saber. E é exatamente porque nos tornamos capazes de nos saber inacabados que se abre para nós a possibilidade de nos inserir numa permanente busca. (Freire, 2013, p.131)

Referências

- Agambem, G. (2005) *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte. Editora: UFMG.
- Alessi, V. M. (2011) *Rodas de conversa na Educação Infantil: as vozes infantis em uma análise Bakhtiniana*. Atos de Pesquisa em Educação PPGE/ME FURB – ISSN 1809-0354 v.6, n.1, p.188-206, jan./abr.
- Andery, M.A.; Micheletto, N.; Sérgio, T. M. P.; Rubano, R.R.; Moroz M.; Pereira, M.E.; Gioia, S. C.; Gianfaldoni, M.; Savioli, M. R. & Zanotto, M.L. (2014) *Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica*. Rio de Janeiro: Garamond, 436 p.
- Andery, M.A & Sérgio, T. M. P. (2014) A prática, a história e a construção do conhecimento: Karl Marx (1818-1883) In: *Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica*. Rio de Janeiro: Garamond, 436 p.
- Andrade, A.N. (1998) *A criança na sociedade contemporânea: do “ainda não” ao cidadão em exercício*. Psicologia: Reflexão e crítica. V.11, n.1. p.161-174.
- Andrade, N. & Caldas, A.N. (2017) *Barulho de Escola entre Grades e Muros: o que é livre na escola?* Educação & Realidade, Porto Alegre, v.42, p.495-514, abr/jun.
- Arendt, H. (2009) A crise da educação. In: Arendt, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva.
- Aquino, L. M. L & Vasconcellos, V. M. R. (2011) Orientação curricular para a educação infantil: Referencial Curricular Nacional (RCNEI) & Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEI). In: *Educação da Infância: história e política* / V. M. R. Vasconcellos (Org) 2ª edição – Niterói: Editora da UFF.
- Ariès, P. (1981) *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos.
- Augusto, A. (2015) Governando crianças e jovens: escolas, drogas e violência. In *Michael Foucault: O governo da infância* H. Resende (Org) – Ed. Autêntica – Estudos Foucautianos.
- Barbato, S. (2016) A criança no início da escolarização; brincadeira e fala como pontos para a aprendizagem. In: S. Barbato & M. F. F. Cavaton (Orgs). *Desenvolvimento humano e Educação: contribuições para a Educação Infantil e o primeiro do Ensino Fundamental*. Aracaju, SE: EDUNIT. Pp.71-96.
- Bastos L. F.M. (2014) *A participação infantil no cotidiano escolar: Criança com voz e vez*. Dissertação de mestrado. PPGEDU, Rio Grande.
- Bauer M.W; Gaskell G & Allum N.C. (2017) Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento – evitando confusões. In: *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. M. W. Bauer, G. Gaskell (org); tradução de P. Guareschi – 13ª edição, Petrópolis, RJ; Vozes.
- Berle S. (2018) *Infância como caminho de pesquisa: o Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI/PROPEd/UERJ) e a educação filosófica de professoras e professores*. 1ª ed. Rio de Janeiro: NEFI (Coleção Teses e Dissertações; 9).

- Bombassaro, M.C. (2010) *A roda na escola infantil-Aprendendo a roda, aprendendo a conversar*: Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre.
- Bock, A. M. B & Furtado, O.; Teixeira, M.L.T. (1996) *Psicologias – Uma introdução ao estudo de Psicologia* – 9ª edição – Editora Saraiva.
- Borges, F.T. & Linhares, R. N. *Imagem e narrativa: a construção dialógica da fotografia na pesquisa qualitativa em ciências humanas*. Educação em Questão, Natal, v.33, n 19, p.128-149, set/dez, 2008.
- Brasil. *Constituição* (1988) Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em 30/11/2019.
- _____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular* (2017) Brasília.
- _____. *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394/96*– Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_led.pdf. Acesso em 12/11/2019.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, (1998) Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rnei_vol1.pdf. Acesso em 03/01/2020.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em 03/01/2020.
- _____. Plano Nacional de Educação (2014-2024). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara.
- Campos, M. M. (2008) Por que é importante ouvir a criança? A participação de crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, S. H. V. (org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa*. São Paulo: Cortez, p. 35-42.
- Campos, N. F. (2014) *A experiência das crianças em uma escola democrática: olhares e interpretações*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília Programa de Desenvolvimento Humano e Saúde (PG-PDS).
- Chagas, Pedroza & Branco (2012) *Direitos Humanos e democracia na educação infantil: atuação do psicólogo escolar em uma associação pró-educação*. Estudos de Psicologia, 17 (1), janeiro-abril, 73-81.
- Chauí, M. S. (1984) *O que é ideologia* – São Paulo: Abril Cultural – Brasiliense (Coleção primeiros passos).

- Córdula A. (2011) A complexidade social brasileira. In: A. Córdula (org.) *O educador como propositor e executor da política de educação infantil*. Série Mesa Educadora para a primeira infância: Vol. I PP 46-60. Brasília: Gerdau, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho.
- Correa Xakriabá, C. N. (2018) O Barro, o Genipapo e o Giz no fazer epistemológico de Autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada. Brasília- DF, 218p.
- Cruz (2008) In: Cruz, S.H.V. (org). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa*. São Paulo: Cortez.
- Cunha, N. V. S; Cunha, M. L., Sobrinho, J. P. S. & Moraes, B. (2010). *A Revolução Russa de 1917 e seus desdobramentos no âmbito da Psicologia histórico-cultural*. Revista Eletrônica Arma da Crítica – Ano 2 (Número especial), 12-31.
- Dafermos, M. (2014) *Vygotsky's analysis of the crisis in psychology: Diagnosis, treatment and relevance*. Theory & Psychology. Vol. 24 (2) 147-165.
- Didonet, V. (2011) Crianças, infâncias, culturas: só o plural respeita a diversidade. In: A. Córdula (org.) *O educador como propositor e executor da política de educação infantil*. Série Mesa Educadora para a primeira infância: Vol. I PP 08-25. Brasília: Gerdau, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho.
- Distrito Federal. *Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação Infantil*. Brasília: SEEDF, 2018.
- _____. *Plano Distrital de Educação* (2015) Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015. Brasília: SEEDF
- Farias, M. (2011) Infância e educação no Brasil nascente. In: *Educação da Infância: história e política* / V. M. R. Vasconcellos (Org) 2ª edição – Niterói: Editora da UFF.
- Fraser, M. T.D. & Gondim, S. M. G. (2004). *Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa*. Paideia.
- Ferreira, M. (2005) “Branco demais” ou...reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. Caxambu: ANPED
- Flick (2008) *Introdução à Pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman.
- Foucault, M. (1999) *Vigiar e punir: nascimento da prisão*; Tradução de R. Ramalhete. Petrópolis: Vozes, RJ. 288p. Do original em francês: Suveiller et punir.
- _____. (2005) *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro, Editora Nau.
- _____. (2015) *O governo da infância*. H. Resende (Org) – Belo Horizonte: Autêntica Editora (Coleção Estudos Foucaultianos).
- Freitas (2002) *A abordagem sócio – histórica como orientadora da Pesquisa Qualitativa*. Cadernos de Pesquisa, n.16, p.21-39, julho.
- Freire, P. (1987) *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro, editora Paz e Terra.
- _____. (2001) *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: UNESP.

- _____ (2008) *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*-15ª ed. Notas de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra.
- _____ (2013) *À sombra desta mangueira*. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire, 11.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____ (2017). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 55ª ed-Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (1995) *Concepção dialética da Educação*. Um estudo introdutório. 3ª ed. Cortez editora.
- Galvão, I. (2010) *Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. 19ª Edição Petrópolis, RJ, Vozes – Educação e Conhecimento
- Gaskell (2017) Entrevistas individuais e grupais In: *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Martn W. Bauer, George Gaskell (org); tradução de Pedrinho Guareschi – 13ª edição, Petrópolis, RJ; Vozes.
- González Rey, F L. (2005) *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: Os processos de construção de informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Haesbaert, R. (2014) *Viver no limite: Território e multi/transterritorialidade em tempos de insegurança e contentação*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Kappel, D. B.; Aquino, L. M. L. & Vasconcellos V. M. R. (2011) Infância e políticas de educação infantil: início do século XXI. In: *Educação da Infância: história e política* / V. M. R. Vasconcellos (Org) 2ª edição – Niterói: Editora da UFF.
- Kramer (2002) *Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças*. Cadernos de pesquisa, n 116, p.41-59, julho/2002
- Kravtsov G.G e Kravtsova E.E. (2019). *O objeto e o método da Psicologia Histórico-Cultural*. Rev. Teoria e Prática da Educação, v.22, p.25-31, Jan/Abril
- Kohan, W. O. & Kennedy, D. (1999) Filosofia e infância: Pontos de encontro. In: *Possibilidades de um encontro*. W. O. Kohan & D. Kennedy (Org.) Petrópolis, RJ. Vozes, Série filosofia e crianças; v.3
- Kohan, W. O. (2000) In: *Possibilidades de um encontro*. W.O.Kohan & D.Kennedy (Org) 2ª Edição. Petrópolis, RJ. Vozes, Série filosofia e crianças; v.3
- _____ (2003) *Infância. Entre educação e filosofia*/ Belo Horizonte: Autêntica. 264 p. (Educação: experiência e sentido).
- _____ (2004) A infância da educação: o conceito devir-criança. In: *Lugares da Infância*. Rio de Janeiro, DP&A.
- _____ (2010) *Não há verdade sem alteridade. A propósito de devir-criança da filosofia da educação*. In: Kohan, W.O. (org). *Devir-criança da Filosofia: infância da educação*. Petrópolis: Vozes.
- _____ (2013) *Plato and Socrates: From an Educator of Childhood to a Childlike Educator?* Stud Philos Educ. Springer 32:313-325.

- _____
ALEA (2015) *Visões de Filosofia: Infância*. Rio de Janeiro. Vol. 17/2 p. 216-226 jul/dez
- _____
513-521. (2016) *Time Thinking, and The Experience of Philosophy in School*. PES Yearbook
- _____
Vestígio. (2019) *Paulo Freire mais que nunca: uma biografia filosófica* – 1ª ed. Belo Horizonte:
- Larrosa, J. L. B (2002) *Notas sobre o saber da experiência*. In: Revista Brasileira de Educação. Jan/ Fev/ Mar/ Abr. n 19, p. 20-28.
- _____
mascaradas. Belo Horizonte. Autêntica, p.183-199.
- _____
(2014) *Tremores: escritos sobre a experiência*. Belo Horizonte. Autêntica.
- _____
Cristina Antunes – 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).
- Leite (2008) Espaços de Narrativa: onde o eu e o outro marcam o encontro. In: Cruz, S.H.V. (org). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa*. São Paulo: Cortez.
- Lobo, A. P. S. L. L. (2011) Políticas públicas para a educação infantil: uma releitura na legislação brasileira. In: *Educação da Infância: história e política* / V. M. R. Vasconcellos (Org) 2ª edição – Niterói: Editora da UFF.
- Lopes, J. J. M. (2008) *Geografia das Crianças, Geografia das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias*. Contexto e Educação. Editora Unijuí, Ano 23, nº 79, Jan/Jun p.65-82.
- _____
Infância: história e política / V. M. R. Vasconcellos (Org) 2ª edição – Niterói: Editora da UFF.
- _____
Teoria Histórico – Cultural. In: Tunes. B. *O fio tênue que une a Psicologia e a Pedagogia*. Brasília: Editora UNICEUB.
- _____
infâncias. R. Educ. Públ. Cuiabá, v.22, n 49/1, p. 283 – 294, mai/ago.2013.
- _____
Alegre; Mediação.
- _____
Alegre: Mediação.
- Lopes, J. J. M. & Costa B. M. F. (2017) *Geografia da infância: onde encontramos as crianças?* ACTA Geográfica, Boa Vista, Edição Especial. pp.101-118.
- Lopes, J. J. M. & Suarez (2018) É de outro planeta, ele é extraterrestre. Revisitando os estudos em Geografia da Infância no Brasil. Contemporânea v.8, n.2, p.495-512. Jul-Dez.

- Lopes, J. J. M. & Vasconcellos T. (2006) *Geografia da Infância: Territorialidades infantis*. Currículo sem fronteiras, v.6, n.1. pp 103-127 Jan/Jun.
- Martins, F.F.R.M. (2017) *Encontrar a escola: o tempo livre como criação de outro modo de habitar a instituição*. Childhood & Philosophy, Rio de Janeiro, v.13, n. 27, mai-ago, pp.213-233.
- Martins Filho, A. J.; Prado P. D. (2011) *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas, SP: Autores associados.
- Marx, K.; Engels, F. (2002) *A ideologia alemã*. São Paulo, Martins Fontes.
- Moreno, J. L. Psicodrama, São Paulo. Cultrix Editora (1975).
- Mozzer, G. N. S. (2008) *A criatividade infantil na arte de contar histórias – uma perspectiva histórico-cultural da subjetividade*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia.
- Munõz, C.C. (2017) Educar e investigar cara y sello del mismo proceso. In: *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*. Vol 3, Nº 01. pp176-193.
- Nunes, D. G. (2011) Reconhecimento social da infância no Brasil: da menoridade à cidadania. In: *Educação da Infância: história e política* / V. M. R. Vasconcellos (Org) 2ª edição – Niterói: Editora da UFF.
- Nunes, N. N. (2012) O ingresso na Pré-Escola: Uma leitura psicogenética. In: *A criança e seu desenvolvimento. Perspectiva para se discutir a Educação Infantil*. Z. M. R. Oliveira (Org) 5ª edição. Cortez Editora.
- Oliveira, G. M. (2015) *No descomeço era o verbo: Manoel de Barros e a roda de conversa na educação infantil*. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Saúde (PGPDS) Brasília – Universidade de Brasília.
- Oliveira, I. M. & Rodrigues, M. A. M. A (2018) Roda de conversa como fonte de escuta: lendo o mundo com a narrativa das crianças. In: *Infâncias, Histórias e Emoções. Processos imaginativos em narrativas de crianças*. K. O. Silva, D. C. S. C. Vieira & P. G. Oliveira (Org.). Editora: CRV.
- Oliveira, M. K. (1993) *Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. Editora Scipione.
- Paiva, A.C.S.S; Araújo, J. D.A.B; Cruz, S.H.V. (2019) *O desenvolvimento da atividade: “roda de conversa” em turmas de Educação Infantil*. Revista da investigação às práticas 9 (2) 73-88 Universidade Federal do Ceará.
- Pardal, M. V. C. (2011) O cuidado com as crianças pequenas no Brasil escravista. In: *Educação da Infância: história e política* / V. M. R. Vasconcellos (Org) 2ª edição – Niterói: Editora da UFF.
- Pedroza, R. L. S. (2003) *A psicologia na formação do professor: uma pesquisa sobre o desenvolvimento pessoal de professores do ensino fundamental*. Tese (Doutorado) Universidade de Brasília.
-
- (2005) *Aprendizagem e subjetividade: uma construção a partir do brincar*. Revista do Departamento de Psicologia. UFF, v17 – n2, p.61-76. Jul/Dez.

-
- (2006) *Relações interpessoais: abordagem psicológica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, Universidade de Brasília. Centro de Educação à Distância.
-
- (2015) *Psicologia, psicanálise e educação: articulação a serviço das práticas pedagógicas*. In R. M. de Assis, E. Lourenço, A. A. P. Borges (Eds.). *Cultura, direitos humanos e práticas inclusivas em psicologia e educação* (p.65-81).
- Pino (2000) *O social e o cultural na obra de Vigotski*. Educação & Sociedade, 21 (71), 45-78.
-
- (2005) *As marcas do humano: Pistas para o conhecimento da nossa identidade pessoal*. Ed. Soc, Campinas, v.39, nº142, p. 227-236, jan-mar, 2018.
-
- (2010) *A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao Desenvolvimento da criança e à sua Educação*. Psicologia USP, São Paulo, 21 (4), 741-756.
- Prado, P. D. (2011) “Agora ele é meu amigo”: Pesquisa com crianças, relações de idade, educação e culturas infantis *In: Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Autores Associados.
- Prestes, Z. (2010) *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de L. S. Vigotski no Brasil*. Tese (Doutorado). Brasília: Universidade de Brasília.
-
- (2012) *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil*. Campinas: Autores Associados.
-
- (2013) *A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações*. Revista de Educação Pública, 22 (1) 295-304.
- Pulino, L.H.C.Z (2001a) *Acolher a Criança, Educar a Criança: uma reflexão*. Em aberto, Brasília, v. 18, n.73, p. 29-40.
-
- (2001b) *Gestão Democrática da Instituição de Educação Infantil: a experiência da “Vivendo e Aprendendo”*. Em aberto, Brasília, v. 18, n.73, p. 131-135.
-
- (2004) *As teorias psicogenéticas de Jean Piaget e Henri Wallon* – Brasília Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância 124 p. Módulo: Fundamentos do Desenvolvimento e da Aprendizagem. Volume I.
-
- (2007) *Espaço Aión – filosofia como espaço de reflexão na comunidade*. Childhood e philosophy, v. 3, n. 5, jan/jun.
-
- (2008a) *A Educação, o espaço e o tempo. Hoje é amanhã?* In: S. Borba & W. Kohan (Eds) *Filosofia, aprendizagem, experiência* pp. 233-243. Belo Horizonte: Autêntica.
-
- (2008b) *A teoria sócio-histórica de Vygotsky* In: *Psicologia, desenvolvimento e educação* – p.72-90, Módulo 5.
-
- (2010) *Filosofia, Pedagogia e Psicologia: a formação de professores e a ética do cuidado de si*. In: Walter Omar Kohan (Org) *Devir da criança da Filosofia: Infância da Educação*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, v. p. 153-164.
-
- (2011a) *Lugares de infância: A filosofia no cotidiano da Educação Infantil*. In A.C.Pereira, (org.) *O educador no cotidiano das crianças: organizador e problematizador*. Série

Mesa Educadora para a primeira infância: Vol. III. pp 136-155. Brasília: Gerdau, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho.

_____. (2011b) *Educação e memória: Que história queremos contar às nossas crianças?* Disponível em cont.derhuman.jus.gov.br/2011/10/mesa_11cavasin_mesa_11.pdf. Acesso em 12/09/2019.

_____. (2014) Diversidade Cultural e Ambiente Escolar. In: *Curso de Pós-Graduação em Educação em e para os Direitos Humanos no Contexto da Diversidade Cultural*. p.3-5 (Módulo I). Brasília: UnB/SECADI/MEC.

_____. (2016a) Diversidade cultural e ambiente escolar. In: Pulino, L.H.C.Z.; Soares, S. L.; Botelho da Costa. C. Longo, C.A.; Sousa, F. L de (org) *Educação e diversidade cultural*. Brasília: Paralelo 15, 2016.

_____. (2016b) Tornar-se humano e os direitos humanos. In: Pulino, L.H.C.Z.; Soares, S. L.; Botelho da Costa. C. Longo, C.A.; Sousa, F. L de (org) *Educação em e para os direitos humanos*. Brasília: Paralelo 15.

_____. (2016c). Lugares de infância: tempos de encontro. In S. Barbato & M. F. F. Cavatton (orgs). *Desenvolvimento humano e Educação: contribuições para a Educação Infantil e o primeiro do Ensino Fundamental*. Aracaju, SE: EDUNIT. Pp.71-96.

_____. (2017a) A criança, a propensão a aprender e a infância do humano: Uma reflexão. In: *Infancia, Educación y Aprendizage (IEYA)*. Vol 3, Nº 01. pp 90-121

_____. (2017b) *Narrativas, infância e educação: reflexões e perspectivas*. Linhas críticas, Brasília, DF, V.3, N. 51 p. 412-427, jun 2017 a set 2017.

_____. (2018) Da educação infantil à universidade: educação como cuidado de si e do outro. In: *Diversidade, cultura, educação e direitos humanos: mediação de aprendizagem, pesquisa e produção de conhecimento*. Pulino, L. H. C. Z.; Soares, S. L.; Longo, C. A. Sousa, F. L. (Orgs). Brasília: Paralelo15. 224 p.

Queiroz, N. L. N. & Pulino L. H.C. Z. (2018) *Da Educação Infantil ao Ensino Fundamental: construindo um processo de transição compartilhada*. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*. v.5, n.2, p. 63-71.

Reis, A. C. (2011) A institucionalização da infância no Brasil republicano. In: *Educação da Infância: história e política* / V. M. R. Vasconcellos (Org) 2ª edição – Niterói: Editora da UFF.

Resende, H. (2015) *O governo da infância*. Haroldo Resende (Org) – Ed. Autêntica – Estudos Foucautianos.

Ribeiro, M. A. M. (2019) *Transformação na Educação: A dimensão pessoal da reconfiguração das práticas docentes*. Dissertação de Mestrado. Brasília – Universidade de Brasília

Rocha, E. A. C. (2008) Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, S. H. V. (org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa*. São Paulo: Cortez, p. 43-51.

Rodrigues, F.L.V. (2017) A infância como possibilidade radical de aprender e ser com e no outro. *Infancia, Educación y Aprendizage (IEYA)*. Vol 3, Nº 01. pp 62-72.

- Rosa, G.M.O. (2018a) A infância no contexto dos direitos humanos: a criança como sujeito de fala. In: *Diversidade, cultura, educação e direitos humanos: mediação da aprendizagem, pesquisa e produção de conhecimento*. Brasília: Paralelo 15, 2018. 224p.
- _____. (2018b) *No descomeço era o verbo: Manoel de Barros e a roda de conversa na educação infantil*. 1ª Ed. Curitiba: Appris. 157p. 21 m (Educação, tecnologias e transdisciplinaridade)
- Sampaio, C.S; Santiago, J. R & Alves, R. (2016) *Infâncias com as infâncias: Narrativas de uma aproximação entre a filosofia e as crianças da educação infantil*. Childhood & Philosophy v.12, n 25, set-dez, 2016, pp 567-584.
- Saramago, J. (1998) *O conto da ilha desconhecida*, São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- Santos, H. C. (2019) *Entre olhares e combinados: a narrativa de crianças brincantes no espaço-tempo da escola*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília.
- Sawaya S. M. (2012). Narrativas orais e experiência: as crianças no Jardim Piratininga. In: *A criança e seu desenvolvimento – perspectivas para se discutir a educação infantil*. Oliveira, Z. M. R. (Org) 5ª Edição, São Paulo Editora Cortez.
- Silva, R.B.L; Lima, N.S.T & Fernandes, R. S. (2017) *A roda da conversa na educação infantil: instrumento de silenciamento ou amplificação da voz da criança?* Revista Eletrônica de Educação
- Singer H. (2010) *República das crianças: sobre experiências escolares de resistência* – Ed. Ver, atual – Campinas, SP: Mercado de Letras – Coleção Educação e Psicologia em Debate.
- Solon, L. A.G.; Costa, N. R. A.; Ferreira, M. C. R. (2008) *Conversando com crianças*. In: Cruz, S.H.V. (org). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa*. São Paulo: Cortez, p.204-224.
- Souza, S.J. & Castro L.C. (2008). Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In: Cruz, S.H.V. (org). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa*. São Paulo: Cortez, p.52-78
- Tebet, G.G.C. (2018) *Territórios de infância e o lugar dos bebês*. In: Educ. em Foco, Dossiê Geografia das Infâncias: fronteiras e conexões. Juiz de Fora, vol. 23, n 3, p.1007-1030, set./dez. Disponível em: <http://ojs2.ufjf.emnuvens.com.br/edufoco/issue/view/841/showToc>. Acesso em 25/04/2019.
- Tuan, T. F. *Topofilia*. São Paulo, Difel, 1980.
- Tunes E. & Prestes. (2019) *Apontamentos sobre educação de bebês e de crianças pequenas*. Rev. Teoria e prática da Educação, v.22, n 1, p.32-43, Janeiro/Abril.
- Valle, L.L.D. (2010) *Fundamentos da Educação Infantil*, Fael Editora.
- Veiga-Neto A. (2016), A. *Foucault & a Educação*. 3. ed: 2 reimp. Belo Horizonte: autêntica Editora. 160 p (Pensadores & Educação, 5) Vasconcelos, V.M. R. (2011) *Educação da infância: história e política*. 2ª Edição – Niterói. Editora da UFF.
- Vigotski Lev. S. (1998) *O desenvolvimento psicológico na infância*. Tradução: Cláudia Berliner – São Paulo, Martins Fontes.

- _____ (2000) *Lev. S. Vigotski: Manuscrito de 1929* (A. Marenitch, Trad) Educação & Sociedade, nº 71, 21-44.
- _____ (2003) *Psicologia Pedagógica*. Trad. Cláudia Shilling Artmed.
- _____ (2004) Vigotski, L. S. A psicologia e o mestre. In: L.S. Vigotski, *Psicologia Pedagógica* (pp.445-464). São Paulo: Martins Fontes.
- _____ (2008) *A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança*. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais v. 8, n. 1, p. 23-36, 2008.
- _____ (2014) Obras escogidas Tomo I – *El significado histórico de la crisis de la psicologia*. Madrid: Machado Libros.
- _____ (2014) Obras escogidas Tomo II – *Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Machado Libros.
- _____ (2014) Obras escogidas Tomo III – *Problemas del desarrollo de la psique* Madrid: Machado Libros.
- _____ (2018a) *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico* – Ensaio psicológico – Livro para professores. Tradução e Revisão técnica: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes – 1ª edição – São Paulo, Expressão Popular 128 p.
- _____ (2018b) *Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia*. Org e Tradução: Zoia Prestes, Elizabeth Tunes: tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana – 1ª edição – Rio de Janeiro E Papers.
- Wallon, H. (1979) *Psicologia e Educação da criança*. Título original: *Psychologie et l'éducation de l'enfance*. Trad. Ana Rabaça e Calado Trindade C. Editorial Vega – Lisboa.
- _____ (1989) *Origens do pensamento na criança*. (Les Origenes de la pensee chez l' enfant) São Paulo – Manole 527 p.
- _____ (1995) *Origens do caráter na criança*. (Les Origenes du caracte're chez l'enfant) Trad. Heloysa Dantas de S. Pinto – São Paulo – Nova Alexandria 278 p.
- Zanella, A. V.; Reis, A. C.; Titon, A. P.; Urnau, L. C.; Dassoler, D.R. (2007) *Questões de método em textos de Vigotski: Contribuições à pesquisa em Psicologia*. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil. *Psicologia & Sociedade*; 19 (2): 25-33.
- Zaneti, N. B. (2012) *A construção das concepções de Deus por crianças da Educação Infantil*. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília. Programa de Desenvolvimento Humano e Saúde (PG-PDS).

Anexos



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Professores/as Participantes)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “*A criança na Educação Infantil: A roda de conversa como espaço/tempo de infância, criação e experiência*” sob minha responsabilidade. Sou professora e pesquisadora, *Regina Jodely Rodrigues Campos Aguiar*, estudante de mestrado, com a matrícula 170159035, no Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento, Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é: Compreender a Roda de Educação Infantil como espaço/tempo de infância, de possibilidades, de desenvolvimento dos processos de criação e experiência, expressos nas ações e falas das crianças.

Dessa forma, gostaria de consultá-lo (a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa. Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como, entrevistas, arquivos de gravação de áudio ou filmagem, ficarão sob minha guarda como pesquisadora responsável pelo estudo e serão rigorosamente preservados. Informo que utilizarei as informações de áudio e filmagem para posterior análise da pesquisa, e somente eu e minha orientadora teremos acesso a essas informações. A coleta de dados será realizada por meio da realização de observação participante na roda de conversa entre professores/as e as crianças e entrevistas individuais com os/as professores/as participantes.

Conforme previsto pelas normas brasileiras de pesquisa, sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou perda de benefícios. Esse estudo possui baixo risco, inerente ao

procedimento de pesquisa, como algum desconforto ao responder as questões perguntadas. Medidas preventivas durante a observação participante na roda de conversa e entrevista serão tomadas para minimizar qualquer risco ou incômodo. Por exemplo, sinta-se à vontade para responder de acordo com as suas opiniões, não há resposta certa ou errada. Caso esse(s) procedimento(s) possa(m) te gerar algum tipo de constrangimento ou desconforto você não precisa realizá-lo.

Sua participação ajudará na construção de análises mais aprofundadas no sentido de compreender como a roda de conversa é organizada na Educação Infantil e principalmente evidenciar as possibilidades que ela pode oferecer para o desenvolvimento das crianças.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, pode me contatar através do telefone _____ ou pelo e-mail _____. Estou disponível para responder às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo). A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos/às participantes por meio da apresentação da pesquisa na escola, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do(a) participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do/da participante

Assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de _____ de 2019.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

Anexo B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Pais e/ou Responsáveis)

Seu (sua) filho (a) está sendo convidado a participar da pesquisa ***“A criança na Educação Infantil: A roda de conversa como espaço/tempo de infância, criação e experiência”*** sob minha responsabilidade, *Regina Jodely Rodrigues Campos Aguiar*, estudante de mestrado, com a matrícula 170159035, no Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento, Programa de Pós-Graduação da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é: Compreender a Roda de Educação Infantil como espaço/tempo de infância, de possibilidades, de desenvolvimento dos processos de criação e experiência, expressos nas ações e falas das crianças.

Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre o interesse, disponibilidade e permissão de seu(sua) filho(a) de cooperar com a pesquisa. Antes de decidir se ele(a) pode participar (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida pela sua participação, você será solicitado(a) a assiná-lo.

A participação do(da) seu(sua) filho(a) consiste em expressar suas opiniões e contribuições pessoais na Roda de conversa, procedimento metodológico já existente na realidade da Educação Infantil. Não haverá nenhuma outra forma de envolvimento ou comprometimento nesse estudo. A pesquisa será realizada na escola em que ele (a) cursa a Educação Infantil.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o nome de seu (sua) filho (a) não serão divulgados, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-los(as). Os dados provenientes da participação do seu (sua) filho(a) na pesquisa, tais como, arquivos de gravação de áudio e filmagem, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pelo estudo e serão rigorosamente preservados. Utilizarei as informações de áudio e filmagem para posterior análise da pesquisa, e somente eu e minha orientadora teremos acesso a essas informações.

Conforme previsto pelas normas brasileiras de pesquisa, a participação do seu (sua) filho (a) é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você e seu (sua) filho (a) são livres para

recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou perda de benefícios. Esse estudo possui baixo risco, pois será realizado no momento da aula com a presença da professora regente e os instrumentos de gravação audiovisuais que utilizarei estarão presentes no meu celular e sob minha posse.

A participação do seu (sua) filho(a) ajudará na construção de análises mais aprofundadas no sentido de compreender como a Roda de conversa é organizada na Educação Infantil e principalmente evidenciar as possibilidades que ela pode oferecer para o desenvolvimento das crianças.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode entrar em contato através do telefone _____ ou pelo e-mail _____. Estou disponível para responder às suas perguntas a qualquer momento desse processo (antes, durante e após o estudo). A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos/às participantes por meio da apresentação da pesquisa na escola, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do/a participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: **cep_chs@unb.br**.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do/da participante

Assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de _____ de 2019.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

Anexo C – Carta de Revisão Ética

Ao Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília

Eu, *Regina Jodely Rodrigues Campos Aguiar*, mestranda em Psicologia pela Universidade de Brasília, matrícula 170159035, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar da Universidade de Brasília, no Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento, redijo essa carta afirmando que a pesquisa que proponho realizar cumpre os preceitos, conforme a Resolução 466/2012-CNS/CONEP).

A pesquisa intitulada “*A criança na Educação Infantil: A roda de conversa como espaço/tempo de infância, criação e experiência*”, sob minha responsabilidade, é um estudo que oferece benefícios e probabilidade mínima de riscos aos seus participantes, a saber:

Benefícios:

No que tange aos benefícios, espera-se que a produção dessa pesquisa ofereça contribuições às áreas de estudo da Psicologia do Desenvolvimento, agregue conhecimentos à escola e valorize o momento da Roda de Conversa existente na rotina da Educação Infantil. Além disso, intenciona-se levar reflexões aos docentes participantes sobre esse rico momento de construção, aprendizagem e devir humano.

Nesse sentido, a pesquisadora planeja um retorno ao término da produção científica, onde fará uma proposta de Roda de Conversa e/ou apresentação formal à comunidade escolar sobre os principais resultados da pesquisa. Esse momento será previamente organizado com os/as responsáveis pela escola e terá o objetivo de compartilhar os aprendizados na pesquisa.

Riscos:

Conforme supracitado, a probabilidade de riscos na pesquisa é mínima, pois a observação participante ocorrerá na roda de conversa; geralmente nesse momento as crianças permanecem sentadas em círculo, comumente em sala de aula. Os instrumentos eletrônicos utilizados na pesquisa

(gravador de áudio e filmadora) não estarão ligados à energia elétrica, pois são recursos presentes no meu aparelho celular e ficarão sob minha posse em todo momento da coleta de dados.

Medidas preventivas durante o processo de observação e realização de atividades na roda de conversa da Educação Infantil e nas entrevistas com os/as professores/as serão tomadas para minimizar qualquer risco ou incômodo, por exemplo: será esclarecido que não há respostas certas e erradas em relação aos temas apresentados a cada participante, que eles/as podem sentir-se à vontade para participar de acordo com suas opiniões pessoais. Mesmo assim, caso esses procedimentos possam gerar algum tipo de constrangimento ou desconforto aos/às participantes, os/as mesmos/as não precisarão realizá-los.

Além disso, deixarei claro durante todo o percurso da pesquisa que os/as professores/as participantes têm liberdade para interromper sua participação a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou perda de benefícios. Ademais, será feito todo esclarecimento prévio aos pais e ou responsáveis das crianças envolvidas e entregues os TCLEs e Termos de Assentimento para os referidos responsáveis e para os/as professores/as participantes. Será evidenciado aos pais e ou responsáveis que eles têm a liberdade para interromperem a participação dos seus filhos/as a qualquer tempo sem qualquer prejuízo se assim acharem necessário.

As conversas serão gravadas em áudio para que possam ser transcritas e analisadas posteriormente e também serão produzidas filmagens e registro de fotografias das atividades que serão propostas nas rodas de conversa para auxiliar na coleta e análise dos dados.

No intuito de prevenir possíveis situações de desconforto em relação a gravação de áudio, registro de fotografias e filmagem, será esclarecido que o único objetivo das mesmas é para auxiliar no trabalho de transcrição e análise das informações. Será garantido que as informações provenientes da participação dos/as entrevistados/as na pesquisa, tais como, arquivos de gravação de áudio e/ou filmagem, ficarão sob minha guarda na condição de pesquisadora responsável pelo estudo e serão rigorosamente preservadas.

Assinatura da pesquisadora



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

Anexo D – Termo de Assentimento (Justificativa)

Eu, *Regina Jodely Rodrigues Campos Aguiar*, estudante de mestrado, com a matrícula 170159035, no Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento, Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar da Universidade de Brasília, pesquisadora responsável pelo projeto de pesquisa intitulado: ***“A criança na Educação Infantil: A roda de conversa como espaço/tempo de infância, criação e experiência”*** venho por meio deste justificar a não apresentação do Termo de Assentimento.

De acordo com as orientações deste Comitê de Ética e Pesquisa, o termo se faz necessário quando a pesquisa se dirige à menores de 18 anos e redigido em uma linguagem clara; todavia a faixa etária das crianças é de 4 e 5 anos de idade, tornando-se assim inviável pois essas ainda não encontram-se alfabetizadas.

Informo que haverá um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dirigido aos pais e ou responsáveis das crianças.

Assinatura da pesquisadora



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento Humano e Escolar

Anexo E – Termo De Autorização Para Utilização De Imagem, Som e Voz Para Fins de Pesquisa
(Professoras)

Eu, _____, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado/a no projeto de pesquisa intitulado: *“A criança na Educação Infantil: A roda de conversa como espaço/tempo de infância, criação e experiência”* sob responsabilidade de *Regina Jodely Rodrigues Campos*, estudante de mestrado, com a matrícula 170159035, no Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento, Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde da Universidade de Brasília. Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para a análise por parte da pesquisadora e sua orientadora, Prof^a Dr^a *Lúcia Helena Cavašin Zabotto Pulino*.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e som de voz são de responsabilidade da pesquisadora responsável. Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o/a participante.

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de _____ de 2019.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

Anexo F – Termo de Autorização Para Utilização de Imagem, Som e Voz Para Fins de Pesquisa (Pais e/ou Responsáveis)

Eu, _____, autorizo a utilização da imagem e som de voz de meu (minha) filho (a), na qualidade de participante no projeto de pesquisa intitulado: *“A criança na Educação Infantil: A roda de conversa como espaço/tempo de infância, criação e experiência”* sob responsabilidade de *Regina Jodely Rodrigues Campos*, estudante de mestrado, com a matrícula 170159035, no Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento, Programa de Pós-Graduação em em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar da Universidade de Brasília. A imagem e som de voz de meu (minha) filho (a), podem ser utilizadas apenas para a análise por parte da pesquisadora e sua orientadora, Prof^ª Dr^a *Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino*.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da imagem nem som de voz de meu (minha) filho (a), por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa, explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e som de voz são de responsabilidade da pesquisadora responsável. Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o/a participante.

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de _____ 2019



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

Anexo G – Roteiro de Entrevista Semiestruturada (Professoras e Coordenadora)

**Entrevista Semiestruturada com as professoras
(Tópico guia)**

Primeiramente a pesquisadora agradecerá pela participação na pesquisa e explicará que a presente entrevista será dividida em cinco blocos com perguntas referentes aos seus respectivos temas.

1 – 1º Bloco: Tornar-se professor: Percurso profissional

A professora será convidada a relatar suas motivações profissionais, percurso e escolha.

1.1 – Quais foram as motivações na escolha de sua profissão?

1.2 – Como foi o processo de escolha de sua área de atuação?

1.3 – Você poderia relatar um momento marcante em seu percurso profissional?

2 – 2º Bloco: Vivência na escola

Nesse momento, será solicitado à professora que fale sobre sua trajetória na escola e participação na Proposta Pedagógica.

2.1 – Há quanto tempo você faz parte da equipe escolar? Como você se sente nessa instituição de ensino?

2.2 – Você participou da elaboração ou reelaboração da Proposta Pedagógica da escola? Se sim, como foi essa experiência?

2.3 – Em sua opinião, qual seria um ponto da referida Proposta que poderia elucidar a identidade da escola?

3 – 3º Bloco: A sala de aula – Práxis Pedagógica

Refletir sobre a prática é também uma oportunidade de pensar sua formação, nesse momento a professora será convidada a relatar sobre sua atuação.

3.1 – Em sua concepção, quais seriam as características de um professor (a) da Educação Infantil?

3.2 – Você poderia me contar sobre sua atuação como professora da Educação Infantil em específico nessa escola?

3.3 – Conte-me sobre sua turma de Educação Infantil. Quais seriam suas características relevantes? Como é a relação interpessoal das crianças com você e com seus pares?

4 – 4º Bloco: Alguns conceitos importantes para o contexto da pesquisa

4.1 – Qual sua concepção de ser humano?

4.2 – O que é criança para você?

4.3 – O que é Educação?

4.4 – Qual a importância da Criação no contexto da Educação Infantil? E da Imaginação?

5 – 5º Bloco: A Roda de Conversa

Nessa última etapa da entrevista, o tema é a Roda de conversa, tema central da pesquisa.

5.1 – Em sua formação inicial ou continuada, você estudou, leu ou discutiu sobre a Roda de Conversa?

5.2 – Em sua opinião, qual é a importância da Roda de conversa em sua prática pedagógica?

5.3 – Quais são as atividades que você propõe na Roda ou o que vocês costumam fazer nela?

5.4 – Qual importância da Roda de Conversa na rotina de atividades?

5.5 – E sua importância para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança?

Ao final, perguntar se quer falar mais ou contar alguma coisa.



UnB

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

Anexo H – Desenhos das Crianças

Desenho da Milena



Desenho do Heitor





UnB

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

Desenho do João



Desenho do Mateus





UnB

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

Desenho da Beatriz



Desenho do Lucas





UnB

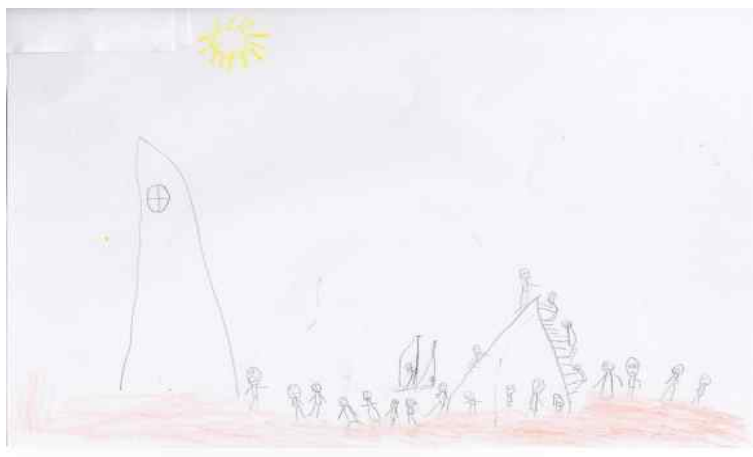
**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

Desenho da Maria



Desenho do Pedro



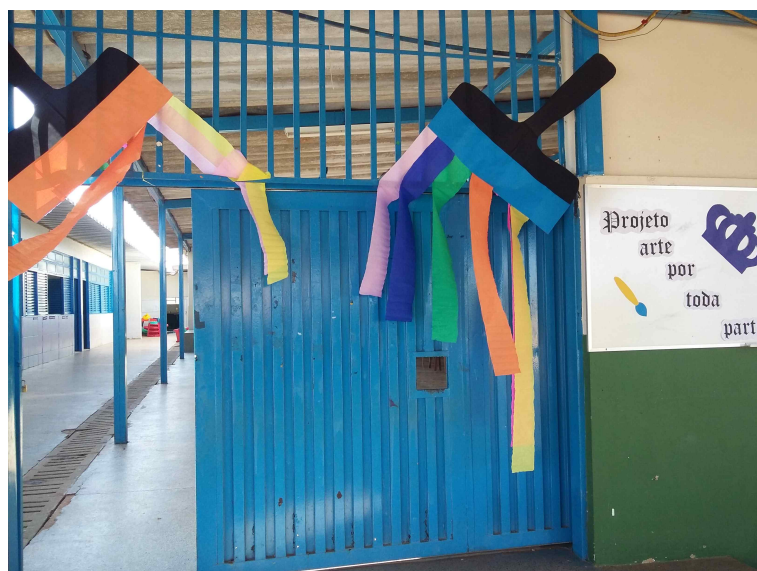


UnB

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

Anexo I – Fotos da Pesquisa



Anexo I1: Culminância do projeto “Arte por toda parte”.



Anexo I2: Visita à galeria do projeto: “Arte por toda parte”



UnB

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar



Anexo I3: Uma das “subversões” infantis: Montagem de um foguete



Anexo I4: Painel com atividade referente ao conto clássico da Cinderela



UnB

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar



Anexo I5: História do sapo Bocarrão – Observação participante



Anexo I6: Lema da escola



UnB

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar



Anexo I7: Roda desenvolvida pela pesquisadora (combinado do microfone)



Anexo I8: O processo de caminhar até o parque (a expansão da roda)



UnB

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar



Anexo I9: Observação do parque (olhar direitinho)



Anexo I10: Crianças produzindo os desenhos de seu lugar favorito



UnB

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar



Anexo I11: Decoração das latinhas



Anexo I12: Decoração de latinhas
(trabalho em grupo)